



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COLETÂNEA DE LEIS, DECRETOS
E ATOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO
FEDERAL E ESTADUAL
- 13ª COLETÂNEA -

Porto Alegre
2014

CORAG – COMPANHIA RIO-GRANDENSE DE ARTES GRÁFICAS
Imprensa Oficial do Rio Grande do Sul

Diretor Presidente: VERA OLIVEIRA
Diretor Administrativo-Financeiro: DORVALINO SANTANA ALVAREZ
Diretor Industrial: MAURO OCHMAN
Assessora de Publicações Técnicas: MARIA HELENA BUENO GARGIONI
Editora.tecnica@corag.com.br - Telefone: (51) 3288-9761

Livrarias:
Loja: Centro: Rua Caldas Júnior, 261 – Porto Alegre
Telefones: (51) 3221-3516 – Fax: (51) 3224-6636
loja@corag.com.br

Centro Administrativo Fernando Ferrari
Av. Borges de Medeiros, 1501, 1º andar, Ala Sul – Porto Alegre
Telefone: (51) 3228-9221

CAPA

Autor: Antônio Albino Maciel

Técnica: Colagem com imagens pesquisadas na internet

Tema: Enfoque das normas que orientam e dão sustentação ao Sistema Estadual de Ensino

E-mail: ceed@ceed.rs.gov.br

Site: <http://www.ceed.rs.gov.br>

R585 RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual.** 13ª Coletânea – Volume I. Porto Alegre, 2014. p. 539 Org. no CEED.

1. Educação - Legislação I. Título

○ CDU 37:006.35

GOVERNADOR DO ESTADO

Tarso Fernando Henz Genro

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Jose Clovis de Azevedo

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRESIDENTE

Cecília Maria Martins Farias

1º VICE-PRESIDENTE

Neusa Teresinha Machado Salaberry

2º VICE-PRESIDENTE

Thalisson Silveira da Silva

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHEIROS:

Andreia Cesar Delgado
Angela Maria Hübner Wortmann
Antonio Maria Melgarejo Saldanha
Antônio Quevedo Branco
Berenice Cabreira da Costa
Carmem Maria Craidy
Cecília Maria Martins Farias
Celso Floriano Stefanoski
Daniel Vieira Sebastiani
Domingos Antônio Buffon
Ibanor Möllmann
José Amaro Hilgert
Marcia Adriana de Carvalho
Marco Antonio Sozo
Maria Otilia Kroeff Susin
Marli Helena Kümpel da Silva
Neusa Teresinha Machado Salaberry
Neuza Mariza Franco Lopes
Hilário Bassotto
Thalisson Silveira da Silva

SECRETÁRIA-GERAL

Sonia Maria Mezzomo Schneider

COORDENADORA DA ASSESSORIA TÉCNICA

Mariza Terezinha Ferrão Pereira Borges

CHEFE DE GABINETE

Maria da Graça Fiorioli

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO

Mariza Terezinha Ferrão Pereira Borges

DIAGRAMAÇÃO

Vera Beatriz Barbosa da Silva

ASSESSORIA TÉCNICA

Beatriz Garrafiel Pimentel
Beatriz Kersting Machado
Carla Gonzales
Cimara Regina Grohs
Cleida Beatriz Fraga de Fraga
Dilvenia Diesel
Fabiana Gonçalves Neves
Glaci Tarragó Pereira
Gladis Helena Jorgens Prado
Inez Wunsch
José Adilson Santos Antunes
Leila Ritter Aroldi
Maria Isabel Gomes Jardim
Maria Izabel Queruz Eickhoff
Maria Lourdes Hübler Carvalho
Neli Alves Moreira
Olvania Grasselli
Rita Cleci Giordani
Rita Helena Gonçalves Figueiredo
Rosali Ruppel

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRESIDENTES 2011 – 2014
Sonia Maria Nogueira Balzano
Augusto Deon

VICE-PRESIDENTES 2011 – 2014
Augusto Deon
Richer Almeida Kniest
Raul Gomes de Oliveira Filho
Viviane Braz Trogildo
Marco Antonio Sozo

CONSELHEIROS 2011 – 2014
Antonio Avelange Padilha Bueno
Augusto Deon
Carlos Vilmar de Brum
Claudimir Rossetto
Claudomir Erli Feltes dos Santos
Dorival Adair Fleck
Dulce Miriam Delan
Elcira Lourdes Machado Bernardi
Érico Jacó Maciel Michel
Hilda Regina Silveira Albandes de Souza
Indiara Souza
Jacques Douglas Konzen
Jane Bohn
Mari Andréia Oliveira de Andrade
Maria Antonieta Schmitz Backes
Marisa Timm Sari
Neiva Matos Moreno
Paulo Ricardo Javiel Rezende
Raul Gomes de Oliveira Filho
Robison Giudici Minuzzi
Ruben Werner Goldmeyer
Sinthia Santos Mayer
Sonia Maria Nogueira Balzano
Vera Luiza Rübenich Zanchet
Viviane Braz Trogildo

SUMÁRIO - Volume I

APRESENTAÇÃO.....	9
1 – LEGISLAÇÃO FEDERAL	
1.1 – Constituição da República Federativa do Brasil	11
1.2 – Leis.....	15
1.3 – Decretos	104
2 – ATOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	
2.1 – Pareceres	113
2.2 – Resoluções	456
3 – ÍNDICE	528

SUMÁRIO - Volume II

APRESENTAÇÃO.....	548
4 – LEGISLAÇÃO ESTADUAL	
4.1 – Constituição do Estado do Rio Grande do Sul	550
4.2 – Leis.....	556
4.3 – Decretos.....	656
5 – ATOS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	
5.1 – Indicações.....	665
5.2 – Pareceres	679
5.3 – Resoluções	781
6 – ÍNDICE	887

APRESENTAÇÃO

A aprovação, neste ano, da Lei federal nº 13.005, de 25 de junho, que institui o Plano Nacional de Educação, foi resultado da mobilização da sociedade brasileira, em especial, dos segmentos representativos da educação. Em decorrência desse fato, estados e municípios também se articulam para a construção dos seus planos que definirão as bases da política educacional para os próximos 10 anos.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEEed/RS tem participado ativamente do Fórum Estadual de Educação do RS que coordena a elaboração do Plano Estadual e também das etapas municipais e estadual da Conferência Nacional de Educação - CONAE, com representação significativa na etapa nacional daquela Conferência, que acontecerá em Brasília de 19 a 23 de novembro de 2014.

Neste contexto de grande movimentação em busca de uma educação que, de fato, possa vir ao encontro das necessidades e expectativas da sociedade, lançamos a 13ª Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e com a Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas – CORAG.

A publicação desta Coletânea só foi possível pela sensibilidade da Seduc em abrir caminhos para que pudéssemos oferecer o resultado de muito estudo, discussões e busca de consensos consolidados na forma de Pareceres, Resoluções e Indicações. Este órgão de Estado, de representação plural e democrática dos segmentos da educação do Rio Grande do Sul evoca para si a responsabilidade de oferecer para o Sistema Estadual de Ensino, no menor prazo possível, o retorno às demandas da Administradora do Sistema, mantenedoras, escolas, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e daqueles que buscam orientações para seus questionamentos.

Dentre as indicações, os pareceres e resoluções do CEEed, nos anos de 2011, 2012, 2013 e primeiro semestre de 2014, constam nesta Coletânea somente as indicações, pareceres normativos e resoluções. Os demais pareceres exarados pelo Conselho podem ser acessados pelo www.ceed.rs.gov.br.

Pela relevância dos temas, algumas normas merecem destaque:

Parecer CEEed nº 194, de 28 de janeiro de 2011, que orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, em consonância com o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, especificamente quanto à organização dos três anos iniciais do ensino fundamental;

Parecer CEEed nº 241, de 11 de março de 2012, que acolhe a implantação do “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” nas escolas técnicas e de ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul;

Parecer CEEed nº 156, de 27 de janeiro de 2012, que toma conhecimento da proposta da Secretaria da Educação de promover alterações em Planos de Estudos de cursos de ensino médio comum e Cursos Normais e em Planos de Curso de Educação Profissional, para o ano letivo de 2012, exclusivamente. Permite a aplicação emergencial e transitória dos denominados

“regimentos referência”, exclusivamente no ano letivo de 2012. Determina que, no decorrer do ano de 2012, sejam encaminhados a exame os Regimentos Escolares dos Cursos Normais e seus respectivos Planos de Estudos. Determina que, no decorrer do ano de 2012, sejam encaminhados a exame os Regimentos Escolares e os Planos de Curso dos cursos técnicos que vierem a ser oferecidos de forma integrada com o ensino médio;

Parecer CEEEd nº 157, de 27 de janeiro de 2012, que orienta sobre o exercício do magistério em estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino, a título efetivo e emergencial. Consolida normas anteriormente exaradas;

Parecer CEEEd nº 232, de 18 de março de 2013, que responde consulta sobre transferência de alunos entre instituições de ensino com diferentes organizações curriculares, no ensino médio;

Parecer CEEEd nº 543, de 09 de julho de 2013, que responde consulta sobre matrícula de aluno, oriundo do ensino fundamental de 8 anos, em extinção, no ensino fundamental de 9 anos;

Resolução CEEEd nº 314, de 04 de maio de 2011, que dispõe sobre o credenciamento e a autorização para funcionamento de educação infantil e de ensino fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Revoga a Resolução CEEEd nº 294, de 09 de julho de 2008;

Resolução CEEEd nº 324, de 21 de novembro de 2012, que altera o inciso V e acrescenta o inciso XI ao artigo 18 da Resolução CEEEd nº 300, de 15 de julho de 2009, que estabelece normas complementares para a oferta da Educação a Distância – EaD no Sistema Estadual de Ensino;

Resolução CEEEd nº 325, de 26 de julho de 2013, que fixa normas complementares para reconhecimento de cursos de Educação Superior ofertados por instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul em parceria com instituições do Sistema Federal de Ensino;

Resolução CEEEd nº 327, de 02 de abril de 2014, que exige o documento competente, expedido pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio Grande do Sul, altera e dá nova redação aos dispositivos referentes à Prevenção e Proteção Contra Incêndio constantes nas normas deste Conselho que tratam de credenciamento e/ou recredenciamento e autorização para funcionamento de cursos da Educação Básica e Educação Superior das instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

Além das normas exaradas pelo Conselho Estadual de Educação, esta Coletânea apresenta as Constituições Federal e Estadual, as leis e decretos federais e estaduais e os atos do Conselho Nacional de Educação.

Este Colegiado ratifica nos seus atos a condição de Órgão de Estado atento aos reais anseios da comunidade escolar e acadêmica oferecendo um trabalho que vise à qualificação da educação gaúcha e ao protagonismo dos estudantes na construção de sua cidadania.

Cecília Maria Martins Farias
Conselheira Presidente

1 – LEGISLAÇÃO FEDERAL

1.1 – Constituição da República Federativa do Brasil

.....

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. *(Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *(Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. *(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)*

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. *(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)*

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- 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; *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)*

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; *(Parágrafo com redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 1996)*

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. *(Parágrafo com redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 1996)*

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. *(Parágrafo acrescido pela Emenda constitucional nº 14, de 1996)*

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. *(Parágrafo acrescido pela Emenda constitucional nº 14, de 1996 e com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. *(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. *(Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. *(Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. *(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: *(“Caput” do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. *(Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

ATOS CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIOS

[...]

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

[...]

1.2 – Leis

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

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

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

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.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~

~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

~~II - universalização do ensino médio gratuito; [\(Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009\)](#)~~

~~III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;~~

~~IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

a) pré-escola; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

b) ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

c) ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

~~VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;~~

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. [\(Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008\)](#).

~~Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.~~

~~§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:~~

~~I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;~~

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do [§ 2º do art. 208 da Constituição Federal](#), sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no [art. 213 da Constituição Federal](#).

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: ([Regulamento](#))

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. ([Vide Lei nº 10.870, de 2004](#))

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [\(Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009\)](#)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [\(Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009\)](#)

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. [\(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001\)](#)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: [\(Regulamento\)](#)

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~ [\(Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005\)](#)

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; ([Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009](#))

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

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.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar 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.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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;

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;

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;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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;

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

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

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

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;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

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.

~~Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.~~

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

~~§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.~~

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. ([Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010](#))

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. ([Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001](#))~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: ([Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003](#))

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003](#))

II – maior de trinta anos de idade; ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003](#))

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003](#))

IV – amparado pelo [Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969](#); ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003](#))

V – (~~VETADO~~) ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003](#))

VI – que tenha prole. ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003](#))

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. ([Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008](#))

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. [\(Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012\)](#)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. [\(Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014\)](#)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), observada a produção e distribuição de material didático adequado. [\(Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014\)](#)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 3º **(VETADO)** [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. [\(Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014\)](#)

Seção II

Da Educação Infantil

~~Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.~~

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

~~II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.~~

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

~~Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.~~

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Seção III

Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

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: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

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;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#), que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. [\(Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007\).](#)

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. [\(Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011\).](#)

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I — confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II — interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. ([Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997](#))

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

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

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

~~III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.~~ [\(Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.~~ [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.~~ [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - articulada com o ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da Educação Profissional e Tecnológica

[\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II – de educação profissional técnica de nível médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. [\(Regulamento\)](#)[\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

~~Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)~~

~~Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)~~

Art. 41. 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. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [\(Regulamento\)](#)

~~I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; [\(Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007\)](#).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. [\(Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006\)](#)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

[\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Vide Lei nº 10.870, de 2004\)](#)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

[\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Vide Lei nº 10.870, de 2004\)](#)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex-officio* dar-se-ão na forma da lei.

[\(Regulamento\)](#)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; [\(Regulamento\)](#)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. ([Regulamento](#))

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

~~Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:~~

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.~~

~~[\(Regulamento\)](#)~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

~~Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:—~~ [\(Regulamento\)](#)

~~I— a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~
~~II— aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

~~Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 7º (VETADO). [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [\(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

§ 2º Para os efeitos do disposto no [§ 5º do art. 40](#) e no [§ 8º do art. 201 da Constituição Federal](#), são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o [§ 3º do art. 165 da Constituição Federal](#).

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no [art. 212 da Constituição Federal](#), no [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#) e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. [\(Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011\)](#)

Art. 79-A. ~~(VETADO)~~ [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. ([Regulamento](#))

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

~~I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;~~

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; ([Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012](#))

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

~~Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.~~

~~Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. ([Revogado pela nº 11.788, de 2008](#))~~

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. ([Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008](#))

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos [arts. 41 da Constituição Federal](#) e [19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#).

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.~~

~~§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#) [\(Revogado pela lei nº 12.796, de 2013\)](#)~~

~~§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:~~

~~I — matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;~~

~~I — matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

~~a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

~~b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

~~c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [\(Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006\)](#)

~~I — matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#) [\(Revogado pela lei nº 12.796, de 2013\)](#)~~

~~a) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)~~

~~b) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)~~

~~c) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)~~

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

~~§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)~~

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

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do [art. 212 da Constituição Federal](#) e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). [\(Incluído pela lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. [\(Regulamento\)\(Regulamento\)](#)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996.

LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011.

Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

~~Art. 3º - O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei.~~

~~Art. 3º - O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas de ensino superior e de instituições de educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~Parágrafo único. - Os serviços nacionais sociais poderão participar do Pronatec por meio de ações de apoio à educação profissional e tecnológica.~~

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 4º O Pronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

- I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
- IV - oferta de bolsa- formação, nas modalidades:
 - a) Bolsa-Formação Estudante; e
 - b) Bolsa-Formação Trabalhador;
- V - financiamento da educação profissional e tecnológica;
- VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;
- VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
- VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e
- IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.
- X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da [Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008](#). [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

~~§ 1º A Bolsa Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante.~~

~~§ 1º A Bolsa Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~§ 1º A Bolsa Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)~~

§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013\)](#)

§ 2º A Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

§ 3º O Poder Executivo definirá os requisitos e critérios de priorização para concessão das bolsas-formação, considerando-se capacidade de oferta, identificação da demanda, nível de escolaridade, faixa etária, existência de deficiência, entre outros, observados os objetivos do programa.

§ 4º O financiamento previsto no inciso V poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação de trabalhadores nos termos da [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), nas instituições habilitadas na forma do art. 10 desta Lei.

Art. 5º Para os fins desta Lei, são consideradas modalidades de educação profissional e tecnológica os cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; e

~~II - de educação profissional técnica de nível médio.~~

II - de educação profissional técnica de nível médio; e [\(Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013\)](#)

III - de formação de professores em nível médio na modalidade normal. [\(Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013\)](#)

§ 1º Os cursos referidos no inciso I serão relacionados pelo Ministério da Educação, devendo contar com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º Os cursos referidos no inciso II submetem-se às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação.

§ 3º [\(VETADO\)](#). [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei.

§ 1º As transferências de recursos de que trata o **caput** dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos.

§ 2º Do total dos recursos financeiros de que trata o **caput** deste artigo, um mínimo de 30% (trinta por cento) deverá ser destinado para as Regiões Norte e Nordeste com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica.

~~§ 3º O montante dos recursos a ser repassado corresponderá ao número de alunos atendidos em cada instituição, computadas exclusivamente as matrículas informadas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação.~~

~~§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas formação de que trata o **caput** corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a necessidade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o **caput** corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante, que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a obrigatoriedade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

~~§ 4º Para os efeitos desta Lei, bolsa formação refere-se ao custo total do curso por estudante, incluídas as mensalidades e demais encargos educacionais, bem como o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedado cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço.~~

~~§ 4º Os valores das bolsas formação concedidas na forma prevista no **caput** correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídas as mensalidades, encargos educacionais, e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

§ 4º Os valores das bolsas-formação concedidas na forma prevista no **caput** correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 5º O Poder Executivo disporá sobre o valor de cada bolsa-formação, considerando-se, entre outros, os eixos tecnológicos, a modalidade do curso, a carga horária e a complexidade da infraestrutura necessária para a oferta dos cursos.

§ 6º O Poder Executivo disporá sobre normas relativas ao atendimento ao aluno, às transferências e à prestação de contas dos recursos repassados no âmbito do Pronatec.

§ 7º Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar ao Ministério da Educação, ao Tribunal de Contas da União e aos órgãos de controle interno do Poder Executivo irregularidades identificadas na aplicação dos recursos destinados à execução do Pronatec.

Art. 6º A A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea “a” do inciso IV do **caput** do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio;

nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 1º Para fins do disposto no **caput**, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio deverão:— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I— aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras;— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

II— habilitar-se perante o Ministério da Educação; e— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

III— atender aos índices de qualidade acadêmica e outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 2º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos:— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I— atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; e— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

II— excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 3º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º, no caso da instituição privada de educação profissional técnica de nível médio, estará condicionada ao resultado da sua avaliação, de acordo com critérios e procedimentos fixados em ato do Ministro de Estado da Educação, observada a regulação pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 4º Para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Art. 6º B O valor da bolsa formação concedida na forma do art. 6º A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 1º O Ministério da Educação deverá avaliar a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas formação na forma prevista no **caput** do art. 6º A.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 2º As mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio deverão disponibilizar as informações sobre os beneficiários da Bolsa Formação concedidas para fins da avaliação de que trata § 1º, nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Art. 6º C A denúncia do termo de adesão de que trata o inciso I do § 1º do art. 6º A não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiário da Bolsa Formação Estudante, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Parágrafo único. O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao Pronatec sujeita as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio às seguintes penalidades:— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I— impossibilidade de nova adesão por até três anos, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

~~II— ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas Formação Estudante concedidas indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~Art. 6º-D As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea “a” do inciso IV do **caput** do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever:— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~I— normas relativas ao atendimento ao aluno;— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~II— obrigações dos estudantes e das instituições;— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~III— regras para seleção de estudantes, inclusive mediante a fixação de critérios de renda, e de adesão das instituições mantenedoras;— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~IV— forma e condições para a concessão das bolsas, comprovação da oferta pelas instituições e participação dos estudantes nos cursos.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~V— normas de transferência de curso ou instituição, suspensão temporária ou permanente da matrícula do estudante;— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~VI— exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, observado o disposto no inciso III do § 1º do **caput** do art. 6º A;— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~VII— mecanismo de monitoramento e acompanhamento das bolsas concedidas pelas instituições, do atendimento dos beneficiários em relação ao seu desempenho acadêmico e outros requisitos; e— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~VIII— normas de transparência, publicidade e divulgação relativas à concessão das Bolsas-Formação Estudante.— [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

Art. 6º-A. A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea *a* do inciso IV do **caput** do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º Para fins do disposto no **caput**, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio deverão: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - habilitar-se perante o Ministério da Educação; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - atender aos índices de qualidade acadêmica e a outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; e [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

IV - garantir aos beneficiários de Bolsa-Formação acesso a sua infraestrutura educativa, recreativa, esportiva e cultural. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - promoção de condições de acessibilidade e de práticas educacionais inclusivas. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 3º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, no caso da instituição privada de educação profissional técnica de nível médio, estará condicionada ao resultado da sua avaliação, de acordo com critérios e procedimentos fixados em ato do Ministro de Estado da Educação, observada a regulação pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 4º Para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º-B. O valor da bolsa-formação concedida na forma do art. 6º-A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º O Ministério da Educação avaliará a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação na forma prevista no caput do art. 6º-A. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º As mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio disponibilizarão ao Ministério da Educação as informações sobre os beneficiários da bolsa-formação concedidas para fins da avaliação de que trata o § 1º, nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º-C. A denúncia do termo de adesão de que trata o inciso I do § 1º do art. 6º-A não implicará ônus para o poder público nem prejuízo para o estudante beneficiário da Bolsa-Formação Estudante, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Parágrafo único. O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao Pronatec sujeita as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio às seguintes penalidades: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - impossibilidade de nova adesão por até 3 (três) anos e, no caso de reincidência, impossibilidade permanente de adesão, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas-Formação Estudante concedidas indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º-D. As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea a do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão

disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - normas relativas ao atendimento ao aluno; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - obrigações dos estudantes e das instituições; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - regras para seleção de estudantes, inclusive mediante a fixação de critérios de renda, e de adesão das instituições mantenedoras; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

IV - forma e condições para a concessão das bolsas, comprovação da oferta pelas instituições e participação dos estudantes nos cursos; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

V - normas de transferência de curso ou instituição, suspensão temporária ou permanente da matrícula do estudante; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

VI - exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, aferidas por sistema de avaliação nacional e indicadores específicos da educação profissional, observado o disposto no inciso III do § 1º do art. 6º-A; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

VII - mecanismo de monitoramento e acompanhamento das bolsas concedidas pelas instituições, do atendimento dos beneficiários em relação ao seu desempenho acadêmico e outros requisitos; e [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

VIII - normas de transparência, publicidade e divulgação relativas à concessão das Bolsas-Formação Estudante. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 7º O Ministério da Educação, diretamente ou por meio de suas entidades vinculadas, disponibilizará recursos às instituições de educação profissional e tecnológica da rede pública federal para permitir o atendimento aos alunos matriculados em cada instituição no âmbito do Pronatec.

Parágrafo único. Aplica-se ao **caput** o disposto nos §§ 1º a 7º do art. 6º, no que couber.

Art. 8º O Pronatec poderá ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio ou contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente.

Parágrafo único. O Poder Executivo definirá critérios mínimos de qualidade para que as entidades privadas a que se refere o **caput** possam receber recursos financeiros do Pronatec.

Art. 9º São as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec.

§ 1º Os servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

§ 4º O Ministério da Educação poderá conceder bolsas de intercâmbio a profissionais vinculados a empresas de setores considerados estratégicos pelo governo brasileiro, que colaborem em pesquisas desenvolvidas no âmbito de instituições públicas de educação profissional e tecnológica, na forma do regulamento.

Art. 10. As unidades de ensino privadas, inclusive as dos serviços nacionais de aprendizagem, ofertantes de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e de cursos de educação profissional técnica de nível médio que desejarem aderir ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), deverão cadastrar-se em sistema eletrônico de informações da educação profissional e tecnológica mantido pelo Ministério da Educação e solicitar sua habilitação.

Parágrafo único. A habilitação da unidade de ensino dar-se-á de acordo com critérios fixados pelo Ministério da Educação e não dispensa a necessária regulação pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 11. O Fundo de Financiamento de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), passa a se denominar Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Art. 12. Os arts. 1º e 6º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, passam a vigorar com a seguinte redação:

[“Art. 1º](#) É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria.

§ 1º O financiamento de que trata o **caput** poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos.

.....

[§ 7º](#) A avaliação das unidades de ensino de educação profissional e tecnológica para fins de adesão ao Fies dar-se-á de acordo com critérios de qualidade e requisitos fixados pelo Ministério da Educação.” (NR)

[“Art. 6º](#)

§ 1º Recebida a ação de execução e antes de receber os embargos, o juiz designará audiência preliminar de conciliação, a realizar-se no prazo de 15 (quinze) dias, para a qual serão as partes intimadas a comparecer, podendo fazer-se representar por procurador ou preposto, com poderes para transigir.

§ 2º Obtida a conciliação, será reduzida a termo e homologada por sentença.

§ 3º Não efetuada a conciliação, terá prosseguimento o processo de execução.” (NR)

Art. 13. A Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 5º-B, 6º-C, 6º-D e 6º-E:

[“Art. 5º-B.](#) O financiamento da educação profissional e tecnológica poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores.

§ 1º Na modalidade denominada Fies-Empresa, a empresa figurará como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado.

§ 2º No Fies-Empresa, poderão ser pagos com recursos do Fies exclusivamente cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio.

§ 3º A empresa tomadora do financiamento poderá ser garantida por fundo de garantia de operações, nos termos do inciso I do **caput** do art. 7º da Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009.

§ 4º Regulamento disporá sobre os requisitos, condições e demais normas para contratação do financiamento de que trata este artigo.”

“Art. 6º-C. No prazo para embargos, reconhecendo o crédito do exequente e comprovando o depósito de 10% (dez por cento) do valor em execução, inclusive custas e honorários de advogado, poderá o executado requerer que lhe seja admitido pagar o restante em até 12 (doze) parcelas mensais.

§ 1º O valor de cada prestação mensal, por ocasião do pagamento, será acrescido de juros equivalentes à taxa referencial do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (Selic) para títulos federais acumulada mensalmente, calculados a partir do mês subsequente ao da consolidação até o mês anterior ao do pagamento, e de 1% (um por cento) relativamente ao mês em que o pagamento estiver sendo efetuado.

§ 2º Sendo a proposta deferida pelo juiz, o exequente levantará a quantia depositada e serão suspensos os atos executivos; caso indeferida, seguir-se-ão os atos executivos, mantido o depósito.

§ 3º O inadimplemento de qualquer das prestações implicará, de pleno direito, o vencimento das subsequentes e o prosseguimento do processo, com o imediato início dos atos executivos, imposta ao executado multa de 10% (dez por cento) sobre o valor das prestações não pagas e vedada a oposição de embargos.”

“Art. 6º-D. Nos casos de falecimento ou invalidez permanente do estudante tomador do financiamento, devidamente comprovados, na forma da legislação pertinente, o saldo devedor será absorvido conjuntamente pelo Fies e pela instituição de ensino.”

“Art. 6º-E. O percentual do saldo devedor de que tratam o **caput** do art. 6º e o art. 6º-D, a ser absorvido pela instituição de ensino, será equivalente ao percentual do risco de financiamento assumido na forma do inciso VI do **caput** do art. 5º, cabendo ao Fies a absorção do valor restante.”

Art. 14. Os arts. 3º, 8º e 10 da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, passam a vigorar com seguinte redação:

“Art. 3º

§ 1º A União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º O Poder Executivo regulamentará os critérios e requisitos para a concessão da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego nos casos previstos no § 1º, considerando a disponibilidade de bolsas-formação no âmbito do Pronatec ou de vagas gratuitas na rede de educação profissional e tecnológica para o cumprimento da condicionalidade pelos respectivos beneficiários.

§ 3º A oferta de bolsa para formação dos trabalhadores de que trata este artigo considerará, entre outros critérios, a capacidade de oferta, a reincidência no recebimento do benefício, o nível de escolaridade e a faixa etária do trabalhador.” (NR)

“Art. 8º O benefício do seguro-desemprego será cancelado:

I - pela recusa por parte do trabalhador desempregado de outro emprego condizente com sua qualificação registrada ou declarada e com sua remuneração anterior;

II - por comprovação de falsidade na prestação das informações necessárias à habilitação;

III - por comprovação de fraude visando à percepção indevida do benefício do seguro-desemprego; ou

IV - por morte do segurado.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I a III deste artigo, será suspenso por um período de 2 (dois) anos, ressalvado o prazo de carência, o direito do trabalhador à percepção do seguro-desemprego, dobrando-se este período em caso de reincidência.

§ 2º O benefício poderá ser cancelado na hipótese de o beneficiário deixar de cumprir a condicionalidade de que trata o § 1º do art. 3º desta Lei, na forma do regulamento.” (NR)

“Art. 10. É instituído o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, destinado ao custeio do Programa de Seguro-Desemprego, ao pagamento do abono salarial e ao financiamento de programas de educação profissional e tecnológica e de desenvolvimento econômico.

.....” (NR)

Art. 15. O art. 28 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 28.

.....

§ 9º

.....

t) o valor relativo a plano educacional, ou bolsa de estudo, que vise à educação básica de empregados e seus dependentes e, desde que vinculada às atividades desenvolvidas pela empresa, à educação profissional e tecnológica de empregados, nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e:

1. não seja utilizado em substituição de parcela salarial; e

2. o valor mensal do plano educacional ou bolsa de estudo, considerado individualmente, não ultrapasse 5% (cinco por cento) da remuneração do segurado a que se destina ou o valor correspondente a uma vez e meia o valor do limite mínimo mensal do salário-de-contribuição, o que for maior;

.....” (NR)

Art. 16. Os arts. 15 e 16 da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 15. É instituído o Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho, destinado aos estudantes de educação superior, prioritariamente com idade inferior a 29 (vinte e nove) anos, e aos trabalhadores da área da saúde, visando à vivência, ao estágio da área da saúde, à educação profissional técnica de nível médio, ao aperfeiçoamento e à especialização em área profissional, como estratégias para o provimento e a fixação de profissionais em programas, projetos, ações e atividades e em regiões prioritárias para o Sistema Único de Saúde.

.....” (NR)

“Art. 16.

.....

V - Orientador de Serviço; e

VI - Trabalhador-Estudante.

.....

§ 4º As bolsas relativas à modalidade referida no inciso VI terão seus valores fixados pelo Ministério da Saúde, respeitados os níveis de escolaridade mínima requerida.” (NR)

Art. 17. É criado o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional, com a atribuição de promover a articulação e avaliação dos programas voltados à formação e qualificação profissional no âmbito da administração pública federal, cuja composição, competências e funcionamento serão estabelecidos em ato do Poder Executivo. [\(Vide Decreto nº 7.855, de 2012\)](#)

~~Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional a serem realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento.~~

~~Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de educação profissional realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de educação profissional realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento.[\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 19. As despesas com a execução das ações do Pronatec correrão à conta de dotação orçamentária consignada anualmente aos respectivos órgãos e entidades, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

~~Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade, resguardada a competência de supervisão e avaliação da União prevista no [inciso IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.](#)~~

~~Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior

do respectivo departamento regional da entidade. — [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 2º A criação de instituições de educação superior pelos serviços nacionais de aprendizagem será condicionada à aprovação do Ministério da Educação, por meio de processo de credenciamento. — [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 3º As instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para: [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I — criação de cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial; — [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

II — alteração do número de vagas ofertadas nos cursos superiores de tecnologia; — [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

III — criação de unidades vinculadas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

IV — registro de diplomas. — [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 4º O exercício das prerrogativas previstas no § 3º dependerá de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. — [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União, nos termos dos [incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º A criação de instituições de educação superior pelos serviços nacionais de aprendizagem será condicionada à aprovação do Ministério da Educação, por meio de processo de credenciamento. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 3º As instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - criação de cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - alteração do número de vagas ofertadas nos cursos superiores de tecnologia; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - criação de unidades vinculadas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

IV - registro de diplomas. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 4º O exercício das prerrogativas previstas no § 3º dependerá de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 20 A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de ensino médio e educação de jovens e adultos, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados. — [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

~~Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, prevista no [inciso IX do caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. \(Incluído pela Medida Provisória nº 606, de 2013\)](#)~~

Art. 20-A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, previstas no [inciso IX do caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. \(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º A supervisão e a avaliação dos cursos serão realizadas em regime de colaboração com os órgãos competentes dos Estados e do Distrito Federal, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º A criação de novos cursos deverá ser comunicada pelas instituições de ensino superior aos órgãos competentes dos Estados, que poderão, a qualquer tempo, pronunciar-se sobre eventual descumprimento de requisitos necessários para a oferta dos cursos. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de outubro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

Fernando Haddad

Carlos Lupi

Miriam Belchior

Tereza Campello

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.10.2011 *

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

Luís Inácio Lucena Adams

Luiza Helena de Bairros

Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.

Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

CAPÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente](#), e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Seção I

Dos Princípios

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o inciso I do **caput** refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela [Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil](#).

Seção II

Diretrizes Gerais

Art. 3º Os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem observar as seguintes diretrizes:

I - desenvolver a intersetorialidade das políticas estruturais, programas e ações;

II - incentivar a ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação;

III - ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios;

IV - proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental;

V - garantir meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre;

VI - promover o território como espaço de integração;

VII - fortalecer as relações institucionais com os entes federados e as redes de órgãos, gestores e conselhos de juventude;

VIII - estabelecer mecanismos que ampliem a gestão de informação e produção de conhecimento sobre juventude;

IX - promover a integração internacional entre os jovens, preferencialmente no âmbito da América Latina e da África, e a cooperação internacional;

X - garantir a integração das políticas de juventude com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o Ministério Público e com a Defensoria Pública; e

XI - zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto.

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS DOS JOVENS

Seção I

Do Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.

Art. 5º A interlocução da juventude com o poder público pode realizar-se por intermédio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis.

Parágrafo único. É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens.

Art. 6º São diretrizes da interlocução institucional juvenil:

I - a definição de órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude;

II - o incentivo à criação de conselhos de juventude em todos os entes da Federação.

Parágrafo único. Sem prejuízo das atribuições do órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude e dos conselhos de juventude com relação aos direitos previstos neste Estatuto, cabe ao órgão governamental de gestão e aos conselhos dos direitos da criança e do adolescente a interlocução institucional com adolescentes de idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.

Seção II

Do Direito à Educação

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

§ 1º A educação básica será ministrada em língua portuguesa, assegurada aos jovens indígenas e de povos e comunidades tradicionais a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

§ 3º São assegurados aos jovens com surdez o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades educacionais.

§ 4º É assegurada aos jovens com deficiência a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo o atendimento educacional especializado, observada a acessibilidade a edificações, transportes, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas e meios de comunicação e assegurados os recursos de tecnologia assistiva e adaptações necessárias a cada pessoa.

§ 5º A Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição.

§ 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei.

§ 2º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública.

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

Art. 10. É dever do Estado assegurar ao jovem com deficiência o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 11. O direito ao programa suplementar de transporte escolar de que trata o [art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), será progressivamente estendido ao jovem estudante do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior, no campo e na cidade.

§ 1º (VETADO).

§ 2º (VETADO).

Art. 12. É garantida a participação efetiva do segmento juvenil, respeitada sua liberdade de organização, nos conselhos e instâncias deliberativas de gestão democrática das escolas e universidades.

Art. 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes.

Seção III

Do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas:

I - promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação;

II - oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de:

a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo;

b) oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular;

III - criação de linha de crédito especial destinada aos jovens empreendedores;

IV - atuação estatal preventiva e repressiva quanto à exploração e precarização do trabalho juvenil;

V - adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude;

VI - apoio ao jovem trabalhador rural na organização da produção da agricultura familiar e dos empreendimentos familiares rurais, por meio das seguintes ações:

a) estímulo à produção e à diversificação de produtos;

b) fomento à produção sustentável baseada na agroecologia, nas agroindústrias familiares, na integração entre lavoura, pecuária e floresta e no extrativismo sustentável;

c) investimento em pesquisa de tecnologias apropriadas à agricultura familiar e aos empreendimentos familiares rurais;

d) estímulo à comercialização direta da produção da agricultura familiar, aos empreendimentos familiares rurais e à formação de cooperativas;

e) garantia de projetos de infraestrutura básica de acesso e escoamento de produção, priorizando a melhoria das estradas e do transporte;

f) promoção de programas que favoreçam o acesso ao crédito, à terra e à assistência técnica rural;

VII - apoio ao jovem trabalhador com deficiência, por meio das seguintes ações:

a) estímulo à formação e à qualificação profissional em ambiente inclusivo;

b) oferta de condições especiais de jornada de trabalho;

c) estímulo à inserção no mercado de trabalho por meio da condição de aprendiz.

Art. 16. O direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos de idade será regido pelo disposto na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente](#), e em leis específicas, não se aplicando o previsto nesta Seção.

Seção IV

Do Direito à Diversidade e à Igualdade

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;

II - orientação sexual, idioma ou religião;

III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:

I - adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;

II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;

III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito;

IV - observância das diretrizes curriculares para a educação indígena como forma de preservação dessa cultura;

V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e

VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças.

Seção V

Do Direito à Saúde

Art. 19. O jovem tem direito à saúde e à qualidade de vida, considerando suas especificidades na dimensão da prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde de forma integral.

Art. 20. A política pública de atenção à saúde do jovem será desenvolvida em consonância com as seguintes diretrizes:

I - acesso universal e gratuito ao Sistema Único de Saúde - SUS e a serviços de saúde humanizados e de qualidade, que respeitem as especificidades do jovem;

II - atenção integral à saúde, com especial ênfase ao atendimento e à prevenção dos agravos mais prevalentes nos jovens;

III - desenvolvimento de ações articuladas entre os serviços de saúde e os estabelecimentos de ensino, a sociedade e a família, com vistas à prevenção de agravos;

IV - garantia da inclusão de temas relativos ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas, à saúde sexual e reprodutiva, com enfoque de gênero e dos direitos sexuais e reprodutivos nos projetos pedagógicos dos diversos níveis de ensino;

V - reconhecimento do impacto da gravidez planejada ou não, sob os aspectos médico, psicológico, social e econômico;

VI - capacitação dos profissionais de saúde, em uma perspectiva multiprofissional, para lidar com temas relativos à saúde sexual e reprodutiva dos jovens, inclusive com deficiência, e ao abuso de álcool, tabaco e outras drogas pelos jovens;

VII - habilitação dos professores e profissionais de saúde e de assistência social para a identificação dos problemas relacionados ao uso abusivo e à dependência de álcool, tabaco e outras drogas e o devido encaminhamento aos serviços assistenciais e de saúde;

VIII - valorização das parcerias com instituições da sociedade civil na abordagem das questões de prevenção, tratamento e reinserção social dos usuários e dependentes de álcool, tabaco e outras drogas;

IX - proibição de propagandas de bebidas contendo qualquer teor alcoólico com a participação de pessoa com menos de 18 (dezoito) anos de idade;

X - veiculação de campanhas educativas relativas ao álcool, ao tabaco e a outras drogas como causadores de dependência; e

XI - articulação das instâncias de saúde e justiça na prevenção do uso e abuso de álcool, tabaco e outras drogas, inclusive esteróides anabolizantes e, especialmente, crack.

Seção VI

Do Direito à Cultura

Art. 21. O jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social.

Art. 22. Na consecução dos direitos culturais da juventude, compete ao poder público:

I - garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais;

II - propiciar ao jovem o acesso aos locais e eventos culturais, mediante preços reduzidos, em âmbito nacional;

III - incentivar os movimentos de jovens a desenvolver atividades artístico-culturais e ações voltadas à preservação do patrimônio histórico;

IV - valorizar a capacidade criativa do jovem, mediante o desenvolvimento de programas e projetos culturais;

V - propiciar ao jovem o conhecimento da diversidade cultural, regional e étnica do País;

VI - promover programas educativos e culturais voltados para a problemática do jovem nas emissoras de rádio e televisão e nos demais meios de comunicação de massa;

VII - promover a inclusão digital dos jovens, por meio do acesso às novas tecnologias da informação e comunicação;

VIII - assegurar ao jovem do campo o direito à produção e à fruição cultural e aos equipamentos públicos que valorizem a cultura camponesa; e

IX - garantir ao jovem com deficiência acessibilidade e adaptações razoáveis.

Parágrafo único. A aplicação dos incisos I, III e VIII do **caput** deve observar a legislação específica sobre o direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes.

Art. 23. É assegurado aos jovens de até 29 (vinte e nove) anos pertencentes a famílias de baixa renda e aos estudantes, na forma do regulamento, o acesso a salas de cinema, cineclubes, teatros, espetáculos musicais e circenses, eventos educativos, esportivos, de lazer e entretenimento, em todo o território nacional, promovidos por quaisquer entidades e realizados em estabelecimentos públicos ou particulares, mediante pagamento da metade do preço do ingresso cobrado do público em geral.

§ 1º Terão direito ao benefício previsto no **caput** os estudantes regularmente matriculados nos níveis e modalidades de educação e ensino previstos no [Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#), que comprovem sua condição de discente, mediante apresentação, no momento da aquisição do ingresso e na portaria do local de realização do evento, da Carteira de Identificação Estudantil - CIE.

§ 2º A CIE será expedida preferencialmente pela Associação Nacional de Pós-Graduandos, pela União Nacional dos Estudantes, pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e por entidades estudantis estaduais e municipais a elas filiadas.

§ 3º É garantida a gratuidade na expedição da CIE para estudantes pertencentes a famílias de baixa renda, nos termos do regulamento.

§ 4º As entidades mencionadas no § 2º deste artigo deverão tornar disponível, para eventuais consultas pelo poder público e pelos estabelecimentos referidos no **caput**, banco de dados com o nome e o número de registro dos estudantes portadores da Carteira de Identificação Estudantil, expedida nos termos do § 3º deste artigo.

§ 5º A CIE terá validade até o dia 31 de março do ano subsequente à data de sua expedição.

§ 6º As entidades mencionadas no § 2º deste artigo são obrigadas a manter o documento comprobatório do vínculo do aluno com o estabelecimento escolar, pelo mesmo prazo de validade da respectiva Carteira de Identificação Estudantil.

§ 7º Caberá aos órgãos públicos competentes federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a fiscalização do cumprimento do disposto neste artigo e a aplicação das sanções cabíveis, nos termos do regulamento.

§ 8º Os benefícios previstos neste artigo não incidirão sobre os eventos esportivos de que tratam as [Leis nºs 12.663, de 5 de junho de 2012](#), e [12.780, de 9 de janeiro de 2013](#).

§ 9º Considera-se de baixa renda, para os fins do disposto no **caput**, a família inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico cuja renda mensal seja de até 2 (dois) salários mínimos.

§ 10. A concessão do benefício da meia-entrada de que trata o **caput** é limitada a 40% (quarenta por cento) do total de ingressos disponíveis para cada evento.

Art. 24. O poder público destinará, no âmbito dos respectivos orçamentos, recursos financeiros para o fomento dos projetos culturais destinados aos jovens e por eles produzidos.

Art. 25. Na destinação dos recursos do Fundo Nacional da Cultura - FNC, de que trata a [Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991](#), serão consideradas as necessidades específicas dos jovens em relação à ampliação do acesso à cultura e à melhoria das condições para o exercício do protagonismo no campo da produção cultural.

Parágrafo único. As pessoas físicas ou jurídicas poderão optar pela aplicação de parcelas do imposto sobre a renda a título de doações ou patrocínios, de que trata a [Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991](#), no apoio a projetos culturais apresentados por entidades juvenis legalmente constituídas há, pelo menos, 1 (um) ano.

Seção VII

Do Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão

Art. 26. O jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Art. 27. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à comunicação e à liberdade de expressão contempla a adoção das seguintes medidas:

I - incentivar programas educativos e culturais voltados para os jovens nas emissoras de rádio e televisão e nos demais meios de comunicação de massa;

II - promover a inclusão digital dos jovens, por meio do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação;

III - promover as redes e plataformas de comunicação dos jovens, considerando a acessibilidade para os jovens com deficiência;

IV - incentivar a criação e manutenção de equipamentos públicos voltados para a promoção do direito do jovem à comunicação; e

V - garantir a acessibilidade à comunicação por meio de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis para os jovens com deficiência.

Seção VIII

Do Direito ao Desporto e ao Lazer

Art. 28. O jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação.

Parágrafo único. O direito à prática desportiva dos adolescentes deverá considerar sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 29. A política pública de desporto e lazer destinada ao jovem deverá considerar:

I - a realização de diagnóstico e estudos estatísticos oficiais acerca da educação física e dos desportos e dos equipamentos de lazer no Brasil;

II - a adoção de lei de incentivo fiscal para o esporte, com critérios que priorizem a juventude e promovam a equidade;

III - a valorização do desporto e do paradesporto educacional;

IV - a oferta de equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva, cultural e de lazer.

Art. 30. Todas as escolas deverão buscar pelo menos um local apropriado para a prática de atividades poliesportivas.

Seção IX

Do Direito ao Território e à Mobilidade

Art. 31. O jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade.

Parágrafo único. Ao jovem com deficiência devem ser garantidas a acessibilidade e as adaptações necessárias.

Art. 32. No sistema de transporte coletivo interestadual, observar-se-á, nos termos da legislação específica:

I - a reserva de 2 (duas) vagas gratuitas por veículo para jovens de baixa renda;

II - a reserva de 2 (duas) vagas por veículo com desconto de 50% (cinquenta por cento), no mínimo, no valor das passagens, para os jovens de baixa renda, a serem utilizadas após esgotadas as vagas previstas no inciso I.

Parágrafo único. Os procedimentos e os critérios para o exercício dos direitos previstos nos incisos I e II serão definidos em regulamento.

Art. 33. A União envidará esforços, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para promover a oferta de transporte público subsidiado para os jovens, com prioridade para os jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade, na forma do regulamento.

Seção X

Do Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente

Art. 34. O jovem tem direito à sustentabilidade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida, e o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e as futuras gerações.

Art. 35. O Estado promoverá, em todos os níveis de ensino, a educação ambiental voltada para a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade, de acordo com a Política Nacional do Meio Ambiente.

Art. 36. Na elaboração, na execução e na avaliação de políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, o poder público deverá considerar:

I - o estímulo e o fortalecimento de organizações, movimentos, redes e outros coletivos de juventude que atuem no âmbito das questões ambientais e em prol do desenvolvimento sustentável;

II - o incentivo à participação dos jovens na elaboração das políticas públicas de meio ambiente;

III - a criação de programas de educação ambiental destinados aos jovens; e

IV - o incentivo à participação dos jovens em projetos de geração de trabalho e renda que visem ao desenvolvimento sustentável nos âmbitos rural e urbano.

Parágrafo único. A aplicação do disposto no inciso IV do **caput** deve observar a legislação específica sobre o direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes.

Seção XI

Do Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça

Art. 37. Todos os jovens têm direito de viver em um ambiente seguro, sem violência, com garantia da sua incolumidade física e mental, sendo-lhes asseguradas a igualdade de oportunidades e facilidades para seu aperfeiçoamento intelectual, cultural e social.

Art. 38. As políticas de segurança pública voltadas para os jovens deverão articular ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e ações não governamentais, tendo por diretrizes:

I - a integração com as demais políticas voltadas à juventude;

II - a prevenção e enfrentamento da violência;

III - a promoção de estudos e pesquisas e a obtenção de estatísticas e informações relevantes para subsidiar as ações de segurança pública e permitir a avaliação periódica dos impactos das políticas públicas quanto às causas, às consequências e à frequência da violência contra os jovens;

IV - a priorização de ações voltadas para os jovens em situação de risco, vulnerabilidade social e egressos do sistema penitenciário nacional;

V - a promoção do acesso efetivo dos jovens à Defensoria Pública, considerando as especificidades da condição juvenil; e

VI - a promoção do efetivo acesso dos jovens com deficiência à justiça em igualdade de condições com as demais pessoas, inclusive mediante a provisão de adaptações processuais adequadas a sua idade.

TÍTULO II

DO SISTEMA NACIONAL DE JUVENTUDE

CAPÍTULO I

DO SISTEMA NACIONAL DE JUVENTUDE – SINAJUVE

Art. 39. É instituído o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, cujos composição, organização, competência e funcionamento serão definidos em regulamento.

Art. 40. O financiamento das ações e atividades realizadas no âmbito do Sinajuve será definido em regulamento.

CAPÍTULO II

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 41. Compete à União:

I - formular e coordenar a execução da Política Nacional de Juventude;

II - coordenar e manter o Sinajuve;

III - estabelecer diretrizes sobre a organização e o funcionamento do Sinajuve;

IV - elaborar o Plano Nacional de Políticas de Juventude, em parceria com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade, em especial a juventude;

V - convocar e realizar, em conjunto com o Conselho Nacional de Juventude, as Conferências Nacionais de Juventude, com intervalo máximo de 4 (quatro) anos;

VI - prestar assistência técnica e suplementação financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de juventude;

VII - contribuir para a qualificação e ação em rede do Sinajuve em todos os entes da Federação;

VIII - financiar, com os demais entes federados, a execução das políticas públicas de juventude;

IX - estabelecer formas de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a execução das políticas públicas de juventude; e

X - garantir a publicidade de informações sobre repasses de recursos para financiamento das políticas públicas de juventude aos conselhos e gestores estaduais, do Distrito Federal e municipais.

Art. 42. Compete aos Estados:

I - coordenar, em âmbito estadual, o Sinajuve;

II - elaborar os respectivos planos estaduais de juventude, em conformidade com o Plano Nacional, com a participação da sociedade, em especial da juventude;

III - criar, desenvolver e manter programas, ações e projetos para a execução das políticas públicas de juventude;

IV - convocar e realizar, em conjunto com o Conselho Estadual de Juventude, as Conferências Estaduais de Juventude, com intervalo máximo de 4 (quatro) anos;

V - editar normas complementares para a organização e o funcionamento do Sinajuve, em âmbito estadual e municipal;

VI - estabelecer com a União e os Municípios formas de colaboração para a execução das políticas públicas de juventude; e

VII - cofinanciar, com os demais entes federados, a execução de programas, ações e projetos das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Serão incluídos nos censos demográficos dados relativos à população jovem do País.

Art. 43. Compete aos Municípios:

I - coordenar, em âmbito municipal, o Sinajuve;

II - elaborar os respectivos planos municipais de juventude, em conformidade com os respectivos Planos Nacional e Estadual, com a participação da sociedade, em especial da juventude;

III - criar, desenvolver e manter programas, ações e projetos para a execução das políticas públicas de juventude;

IV - convocar e realizar, em conjunto com o Conselho Municipal de Juventude, as Conferências Municipais de Juventude, com intervalo máximo de 4 (quatro) anos;

V - editar normas complementares para a organização e funcionamento do Sinajuve, em âmbito municipal;

VI - cofinanciar, com os demais entes federados, a execução de programas, ações e projetos das políticas públicas de juventude; e

VII - estabelecer mecanismos de cooperação com os Estados e a União para a execução das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Para garantir a articulação federativa com vistas ao efetivo cumprimento das políticas públicas de juventude, os Municípios podem instituir os consórcios de que trata a [Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005](#), ou qualquer outro instrumento jurídico adequado, como forma de compartilhar responsabilidades.

Art. 44. As competências dos Estados e Municípios são atribuídas, cumulativamente, ao Distrito Federal.

CAPÍTULO III

DOS CONSELHOS DE JUVENTUDE

Art. 45. Os conselhos de juventude são órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados de tratar das políticas públicas de juventude e da garantia do exercício dos direitos do jovem, com os seguintes objetivos:

I - auxiliar na elaboração de políticas públicas de juventude que promovam o amplo exercício dos direitos dos jovens estabelecidos nesta Lei;

II - utilizar instrumentos de forma a buscar que o Estado garanta aos jovens o exercício dos seus direitos;

III - colaborar com os órgãos da administração no planejamento e na implementação das políticas de juventude;

IV - estudar, analisar, elaborar, discutir e propor a celebração de instrumentos de cooperação, visando à elaboração de programas, projetos e ações voltados para a juventude;

V - promover a realização de estudos relativos à juventude, objetivando subsidiar o planejamento das políticas públicas de juventude;

VI - estudar, analisar, elaborar, discutir e propor políticas públicas que permitam e garantam a integração e a participação do jovem nos processos social, econômico, político e cultural no respectivo ente federado;

VII - propor a criação de formas de participação da juventude nos órgãos da administração pública;

VIII - promover e participar de seminários, cursos, congressos e eventos correlatos para o debate de temas relativos à juventude;

IX - desenvolver outras atividades relacionadas às políticas públicas de juventude.

§ 1º A lei, em âmbito federal, estadual, do Distrito Federal e municipal, disporá sobre a organização, o funcionamento e a composição dos conselhos de juventude, observada a participação da sociedade civil mediante critério, no mínimo, paritário com os representantes do poder público.

§ 2º (VETADO).

Art. 46. São atribuições dos conselhos de juventude:

I - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos do jovem garantidos na legislação;

II - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

III - expedir notificações;

IV - solicitar informações das autoridades públicas;

V - assessorar o Poder Executivo local na elaboração dos planos, programas, projetos, ações e proposta orçamentária das políticas públicas de juventude.

Art. 47. Sem prejuízo das atribuições dos conselhos de juventude com relação aos direitos previstos neste Estatuto, cabe aos conselhos de direitos da criança e do adolescente deliberar e controlar as ações em todos os níveis relativas aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.

Art. 48. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 5 de agosto de 2013; 192^o da Independência e 125^o da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardozo
Antonio de Aguiar Patriota
Guido Mantega
César Borges
Aloizio Mercadante
Manoel Dias
Alexandre Rocha Santos Padilha
Miriam Belchior
Paulo Bernardo Silva
Tereza Campello
Marta Suplicy
Izabella Mônica Vieira Teixeira
Aldo Rebelo
Gilberto José Spier Vargas
Aguinaldo Ribeiro
Gilberto Carvalho
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Eleonora Menicucci de Oliveira
Maria do Rosário Nunes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 6.8.2013

LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a

educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Meta 2: 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 concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13) promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento

de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

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.

Estratégias:

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;

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;

6.4) fomentar a 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;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e 44 e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal

e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais,

assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17: 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.

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, 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;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área

de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás

natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

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;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

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;

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei.

1.3 – DECRETOS

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o *caput* devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o *caput* contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 9º-A Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14." (NR)

"Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico." (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Fernando Haddad

* Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011 , Página 12 (Publicação Original)

DECRETO Nº 7.626, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011

Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 17 a 21 e § 4º do art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Art. 3º São diretrizes do PEESP:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e

III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

Parágrafo único. Na aplicação do disposto neste Decreto serão observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais.

Art. 5º O PEESP será coordenado e executado pelos Ministérios da Justiça e da Educação.

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP:

I - equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais;

II - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais;

III - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais; e

IV - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais.

Art. 7º Compete ao Ministério da Justiça, na execução do PEESP:

I - conceder apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais;

II - orientar os gestores do sistema prisional para a importância da oferta de educação nos estabelecimentos penais; e

III - realizar o acompanhamento dos indicadores estatísticos do PEESP, por meio de sistema informatizado, visando à orientação das políticas públicas voltadas para o sistema prisional.

Art. 8º O PEESP será executado pela União em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, podendo envolver Municípios, órgãos ou entidades da administração pública direta ou indireta e instituições de ensino.

§ 1º A vinculação dos Estados e do Distrito Federal ocorrerá por meio de termo de adesão voluntária.

§ 2º A União prestará apoio técnico e financeiro, mediante apresentação de plano de ação a ser elaborado pelos Estados e pelo Distrito Federal, do qual participarão, necessariamente, órgãos com competências nas áreas de educação e de execução penal.

§ 3º Os Ministérios da Justiça e da Educação analisarão os planos de ação referidos no § 2º e definirão o apoio financeiro a partir das ações pactuadas com cada ente federativo.

§ 4º No âmbito do Ministério da Educação, as demandas deverão ser veiculadas por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Art. 9º O plano de ação a que se refere o § 2º do art. 8º deverá conter:

I - diagnóstico das demandas de educação no âmbito dos estabelecimentos penais;

II - estratégias e metas para sua implementação; e

III - atribuições e responsabilidades de cada órgão do ente federativo que o integrar, especialmente quanto à adequação dos espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais, à formação e à contratação de professores e de outros profissionais da educação, à produção de material didático e à integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica.

Art. 10. Para a execução do PEESP poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com consórcios públicos ou com entidades privadas.

Art. 11. As despesas do PEESP correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas aos Ministérios da Educação e da Justiça, de acordo com suas respectivas áreas de atuação, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira, além de fontes de recursos advindas dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

Fernando Haddad

* Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/11/2011 , Página 2 (Publicação Original)

DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

9Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o [inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo

Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

Aloizio Mercadante

Gilberto Carvalho

Luiza Helena de Bairros

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.10.2012 e retificado em 16.10.2012

4 – ATOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

4.1 – Pareceres

Parecer CNE/CP Nº 8/2012

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

I – RELATÓRIO

Apresentação

Este parecer foi construído no âmbito dos trabalhos de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata do assunto em uma de suas comissões bicameras. Participaram da comissão interinstitucional a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Durante o processo de elaboração das diretrizes foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE e da comissão interinstitucional, duas reuniões técnicas com especialistas no assunto, ligados a diversas instituições. No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH.

Neste processo foram de grande importância as sugestões da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas; Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia, Maranhão; Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos *campi* da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara.

Introdução

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos.

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento¹, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.

¹ Neste documento o sentido do termo diversidade está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito o uso desse termo visando contemplar a todas essas possibilidades.

1 Contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos

A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Atuando como linguagem internacional que estabelece a sua conexão com os estados democráticos de direito, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir: a) os direitos humanos que estão preconizados e trabalhar pela sua universalização e b) os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e da liberdade.

Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais.

A conversão dessas lutas e de suas conquistas em normas regulatórias mais sistematizadas, expressas numa Cultura de Direitos, inicia-se ainda no bojo dos movimentos contrários ao Antigo Regime². Desses movimentos surgiram marcos históricos que assinalam a institucionalização de direitos: o *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas (1640 e 1688-89); a *Declaração de Virgínia* (1776) no processo da independência das 13 colônias frente à sua metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como nação; a *Declaração do Homem e do Cidadão* (1791), no âmbito da Revolução Francesa. Nesses três documentos foram afirmados direitos civis e políticos, sintetizados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade.

Do século XIX até a primeira metade do século XX, a eclosão de novos conflitos no âmbito internacional favoreceu a expansão da Cultura de Direitos para vários países tanto europeus quanto latino-americanos, bem como para outros grupos sociais. A chamada Cultura de Direitos incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade.

No século XX, com as atrocidades da 1ª Guerra Mundial e, posteriormente, do Holocausto e das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, na 2ª grande guerra, os impactos e a grandiosa dimensão do genocídio humano abalaram a consciência crítica internacional. Logo também entram em curso vários processos descolonizadores de países asiáticos e africanos (anos 1940-1970), que geraram guerras localizadas. Além das guerras e demais conflitos, este momento trouxe para a agenda internacional a questão do desenvolvimento dos países do chamado Terceiro Mundo.

O impacto desses conflitos impulsionou a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU) como um organismo regulador da ordem internacional, bem como a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que firmou a

² Antigo Regime pode ser definido como um sistema de governo que vigorou na Europa principalmente, entre os séculos XVI e XVIII. A Revolução Francesa, em 1789, iniciou o seu fim retirando do poder a monarquia absolutista.

concepção contemporânea de Direitos Humanos, ancorada no tripé universalidade³, indivisibilidade e interdependência. Naquele momento, a Cultura de Direitos se ampliava para uma Cultura de Direitos Humanos. Afirmava-se a universalidade dos direitos, aplicável a todas as nações, povos e seres humanos; integravam-se as várias dimensões de direitos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) e tematizavam-se novos objetos de direitos, tais como: as problemáticas do desenvolvimento e da autodeterminação dos povos, relacionadas ao contexto pós-guerra, bem como, à educação e à cultura.

Não obstante tal orientação universalizante de direitos, novos processos históricos apontaram para outras situações de violações dos Direitos Humanos. Nos anos de 1960-1970, por exemplo, o amplo processo de implantação de ditaduras militares na América Latina, mediante fortíssima repressão, censura, prisões, desaparecimento e assassinatos de milhares de opositores/opositoras aos regimes ditatoriais, representou um retrocesso nas lutas por direitos civis, sociais e políticos.

Neste período, o Brasil, embora também vivenciando a experiência da ditadura militar, torna-se signatário, em 1966, do pacto internacional dos direitos civis e políticos e do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais. Apesar da assinatura de tais documentos o tema dos Direitos Humanos no Brasil ganhará maior evidência em agendas públicas ou ações populares a partir das lutas e movimentos de oposição ao regime ditatorial.

Nos anos de 1980, as lutas da sociedade civil dos vários países latino-americanos pela redemocratização reverberaram na tematização de novos direitos e embates para sua institucionalização. Sendo assim, tomando o exemplo da América Latina, pode-se observar que as transformações e as reivindicações advindas de processos sociais, históricos, culturais e políticos de resistência aos regimes ditatoriais desempenharam importante papel no movimento de defesa e promoção dos Direitos Humanos.

Na contemporaneidade novos desafios e lutas continuam sendo postos na agenda de debates e ações dos grupos envolvidos com a defesa e promoção dos Direitos Humanos. É importante lembrar, a este respeito, as implicações do fenômeno da globalização, tanto no estabelecimento de um idioma universal de direitos humanos, buscando a sua promoção nos diversos países ou contextos nacionais, quanto, paradoxalmente, nas violações de tais direitos.

Neste processo, as reações que os grupos e países em situação de maior desigualdade e pobreza no contexto capitalista apontam para as possibilidades de uma política emancipatória dos Direitos Humanos, quando o caráter global dos direitos é legitimado em processos culturais de tradução e negociação locais (SANTOS, 1997).

Em decorrência desse contexto vários organismos internacionais vêm, sistematicamente, alargando a pauta dos Direitos Humanos bem como a sua regulamentação. É diante de tal contexto internacional que a Educação em Direitos Humanos emerge como um dos direitos básicos da Cultura de Direitos que se pretende universalizar⁴.

³ Se em um primeiro momento foi afirmada a universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade de direitos universalizada, verificou-se, a posteriori, que esta ampla declaração de igualdade não alcançava, na prática, todos os sujeitos humanos, como por exemplo: mulheres, crianças, negros, indígenas, etc. Isso porque, nas diversas sociedades, foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes, inviabilizando a fruição de direitos humanos, de modo equânime, por todos os indivíduos. Por conseguinte foi buscada a afirmação de direitos humanos dos sujeitos excluídos da fruição das Cartas de Direitos, promovendo o processo denominado de especificação dos sujeitos de direitos, sobremaneira em decorrência das manifestações e lutas pelo reconhecimento de suas existências políticas. É nesse processo que esses sujeitos passam a ter maior visibilidade, mediante a discussão das questões identitárias, dentre elas a de gênero, etnicidade, raça e orientação sexual.

⁴ Os principais documentos internacionais sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos encontram-se no Apêndice 1.

1.1 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, conforme anunciado, o tema dos Direitos Humanos ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos.

Em resposta a estas violações, as organizações em defesa dos Direitos Humanos constituíram-se em movimentos organizados contra a carestia, em defesa do meio-ambiente, na luta pela moradia, por terra, pela união dos/das estudantes, pela educação popular, em prol da democratização do sistema educacional, entre outros. Nessa nova conjuntura os discursos e práticas em torno dos Direitos Humanos buscavam instaurar uma contra-hegemonia por meio de suas lutas por emancipação.

A ampliação do escopo de suas ações levou as organizações em defesa dos Direitos Humanos a empreenderem incursões mais incisivas no campo da Educação em Direitos Humanos. Assim, tal como ocorrido em outros países da América Latina, essa proposta de educação no Brasil se apresenta como prática recente, desenvolvendo-se, ainda no contexto da repressão ditatorial, a partir do encontro entre educadores/as, populares e militantes dos Direitos Humanos.

Sendo assim, com a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988, cria-se um marco jurídico para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990⁵. É nesse contexto que surgem as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzidos entre os anos de 1996 e 2002. Dentre os documentos produzidos a respeito desse programa, no que diz respeito ao tema da Educação em Direitos Humanos, merece destaque o PNDH-3, de 2010, que apresenta um eixo orientador destinado especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

É a partir de 2003 que a Educação em Direitos Humanos ganhará um Plano Nacional (PNEDH), revisto em 2006, aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse plano se configura como uma política educacional do estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

Assim, o PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

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

⁵Uma cronologia básica da EDH no Brasil encontra-se no Apêndice 2 (*work in progress*).

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes⁶; a educação das relações étnico-raciais⁷; a educação escolar quilombola⁸; a educação escolar indígena⁹; a educação ambiental¹⁰; a educação do campo¹¹; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais¹², as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação¹³; a inclusão educacional das pessoas com deficiência¹⁴ e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro¹⁵.

Evidenciando a importância que vem ocupando no cenário educacional brasileiro, a Educação em Direitos Humanos foi tematizada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Justiça social, igualdade e diversidade “não são antagônicas. [...] Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, [...] deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a

⁶ Lei Federal 8.069/1990.

⁷ Lei nº 10.639/2003, que alterou o art 26-A da LDBEN; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Resolução nº.1, de 17/6/2004); Lei nº 11645 de março de 2008, altera novamente a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003.

⁸ Constituição Federal de 1988, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

⁹ Constituição Federal de 1988, art. 210; LDBEN (1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; Parecer nº. 14 e da Resolução nº 3, de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

¹⁰ Constituição Federal de 1988, em seu art. 225, inciso VI; Lei nº. 9.975 de 1999 regulamentada pelo Decreto nº. 4.281 (2002).

¹¹ Resolução nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº. 36, de 2001; Lei nº 9.224, de 1996, que institui o FUNDEF; art. nº. 28, da LDBEN.

¹² Resolução CNE/CEB nº 2/2011 que dispõe sobre a temática.

¹³ Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2005; Programa Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (...) de 2004; II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal - Orientação Sexual.

¹⁴ Constituição Federal de 1988, artigo 208; Decreto nº 3.298/1999, que define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades; Decreto nº 3.956/2001 que promulga a Convenção da Guatemala no Brasil, sobre pessoas com deficiência; em 2004 o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”; em 2006 é aprovada a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009; em 2008 o Ministério da Educação pública a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Decreto nº 6.571/2008 define o financiamento do atendimento educacional especializado no âmbito do FUNDEB; Resolução nº 4 CNE/CEB/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

¹⁵ Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001. O novo PNE incorpora as proposições advindas da Conferência Nacional de Educação, CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996); Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002 e 2010); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) constituído por meio da Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

educação básica e educação superior que visem a superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os Direitos Humanos” (BRASIL, 2010). O documento final resultante dessa conferência apresenta importantes orientações para seu tratamento nos sistemas de ensino. Destaque-se que tais orientações serão ratificadas ao longo deste documento.

O Conselho Nacional de Educação também tem se posicionado a respeito da relação entre Educação e Direitos Humanos por meio de seus atos normativos. Como exemplo podem ser citadas as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e para o Ensino Médio.

Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. Neste sentido, afirma que uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as. O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, recomenda que o tema dos Direitos Humanos deverá ser abordado

ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (BRASIL, 2010, p. 24)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), por sua vez, reconhece a criança como sujeito de direito, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos, no que diz respeito aos direitos fundamentais à saúde, alimentação, lazer, educação, proteção contra a violência, discriminação e negligência, bem como o direito à participação na vida social e cultural.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), ao levarem em consideração as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) no que diz respeito à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), colocam como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação.

Além dessas diretrizes, o CNE ainda aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação por meio de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola (em elaboração), Educação Ambiental (em elaboração), Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece explícita ou implicitamente nos principais documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais. No entanto, a efetivação da Educação em Direitos Humanos no sistema educacional brasileiro implica na adoção de um conjunto de diretrizes norteadoras para que esse processo ocorra de forma integrada, com a participação de todos/as e, sobretudo, de maneira sistematizada a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação sejam observadas.

Embora avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos clássicos dos Direitos Humanos - a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Ainda hoje se pode constatar a dificuldade de consolidação de uma cultura social de Direitos Humanos, em parte devido aos preconceitos presentes numa sociedade marcada por privilégios e pouco afeita aos compromissos assumidos nacional e internacionalmente.

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos.

2 Fundamentos da Educação em Direitos Humanos

A busca pela universalização da Educação Básica e democratização do acesso a Educação Superior trouxe novos desafios para o campo das políticas educacionais. Novos contingentes de estudantes, por exemplo, trouxeram à tona, para os ambientes educacionais, a questão das diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos. Tal situação colocou como necessidade a adoção de novas formas de organização educacional, de novas metodologias de ensino-aprendizagem, de atuação institucional, buscando superar paradigmas homogeneizantes.

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção.

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação **ética, crítica e política**. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

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

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento

de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. Como afirma Candau (2010:400): “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”.

2.1 Princípios da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

Dignidade humana: Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

Igualdade de direitos: O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.

Laicidade do Estado: Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo.

Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.

Sustentabilidade socioambiental: A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos.

2.2 Objetivos da Educação em Direitos Humanos

Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

Nesse horizonte, a finalidade da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural (MALDONADO, 2004, p. 24). Esses objetivos orientam o planejamento e o desenvolvimento de diversas ações da Educação em Direitos Humanos, adequando-os às necessidades, às características de seus sujeitos e ao contexto nos quais são efetivados.

3 O ambiente educacional como espaço e tempo dos DH e da EDH

Sabe-se que os processos formativos envolvem diferentes tempos, lugares, ações e vivências em diversos contextos de socialização, como a comunidade, a família, grupos culturais, os meios de comunicação, as instituições escolares, dentre outros. Os vários ambientes de aprendizagem ou formação, nesse sentido, se relacionam em determinados momentos ou situações, caso dos ambientes escolares em que se encontram diversos indivíduos oriundos de variados contextos sociais e culturais, com histórias e visões de mundo particulares. É chamando a atenção para estes aspectos que a ideia de ambiente educacional pode ser entendida como tempo e espaço potenciais para a vivência e promoção dos Direitos Humanos e da prática da Educação em Direitos Humanos.

Sendo assim, é importante ressaltar que o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação. Compreende, então, os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral.

Segundo Duarte (2003) o ambiente educacional está relacionado a todos os processos educativos que têm lugar nas instituições, abrangendo:

- ações, experiências, vivências de cada um dos/as participantes;
- múltiplas relações com o entorno;
- condições sócio-afetivas;
- condições materiais;
- infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas.

Tendo esses aspectos em mente, a ideia de um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos liga-se ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana.

Sob o ponto de vista da gestão, isso significa que todos os espaços e relações que têm lugar no ambiente educacional devem se guiar pelos princípios da EDH e se desenvolverem por meio de processos democráticos, participativos e transparentes.

Então, quando se fala em ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida.

A esse respeito é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os conflitos também se fazem presentes nas instituições de educação. Estas são microcosmos sociais onde as diversidades se encontram. Nelas estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, como se sabe, pode suscitar conflitos.

Assim sendo, tais instituições devem analisar a realidade criticamente, permitindo que as diferentes visões de mundo se encontrem e se confrontem por meio de processos democráticos e procedimentos éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das

injustiças e das desigualdades. É dessa forma que o ambiente educativo favorecerá o surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, o conflito no ambiente educacional é pedagógico uma vez que por meio dele podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos. Além disso, a função pedagógica da mediação permite que os sujeitos em conflito possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade.

4 A Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação básica e educação superior

A Educação em Direitos Humanos também ocorre mediante a aproximação entre instituições educacionais e comunidade, a inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os Direitos Humanos nos currículos de cada etapa e modalidade da educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de educação superior. Em suma, nos diferentes espaços e tempos que instituem a vida escolar e acadêmica.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior poderá se dar de diferentes formas, como por exemplo:

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;

Não é demasiado lembrar que os sistemas de ensino e suas instituições têm autonomia para articular e adaptar essas possibilidades de implementação da EDH em suas orientações teóricas e práticas no processo educativo, observando os princípios e objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos. Há, todavia, especificidades da Educação Básica e da Educação Superior que precisam ser explicitadas.

4.1 Na Educação Básica

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras.

A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos

direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos. Nesse sentido, contribui para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É possível afirmar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos.

Conforme estabelece o PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23), “a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade”. Essa é a principal função social da escola de educação básica.

A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. A informação toma uma relevância maior quando se lida com os vários tipos de conhecimentos e saberes, sejam eles caracterizados como tecnológicos, instrumentais, populares, filosóficos, sociológicos, científicos, pedagógicos, entre outros (SILVA, 2010).

Mesmo sabendo que a escola não é o único lugar onde esses conhecimentos são construídos, reconhece-se que é nela onde eles são apresentados de modo mais sistemático. Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH como:

Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 23).

Essa escola, Alain Touraine (1998) denomina de escola democratizante, entendendo-a como aquela que assume o compromisso de formar os indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade.

Nessa concepção, a Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, embora ela seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos.

Além disso, os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano por ter essa incompletude tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

É importante destacar alguns princípios que norteiam a Educação em Direitos humanos na Educação Básica, definidos no PNEDH (BRASIL, 2006) e referendados no Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 (BRASIL, 2010), no sentido de contribuir com os sistemas de ensino e suas instituições de educação na elaboração das suas respectivas propostas pedagógicas:

a Educação em Direitos Humanos além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.

A prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Os/as estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva.

Participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos.

Cabe chamar a atenção para a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo a participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas.

Para que a instituição educativa se constitua em um ambiente educativo democrático, local de diferentes aprendizagens, é necessário considerar também as diversas fases de desenvolvimento da criança, jovens e adultos respeitando as suas individualidades enquanto sujeitos de direitos. Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade.

Sob a perspectiva da EDH as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos/as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. São exemplos das possibilidades que a vivência destas metodologias pode possibilitar:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora.

Para a efetivação da educação com esses fundamentos teórico-metodológicos será necessário o enfrentamento de muitos desafios nos âmbitos legais e práticos das políticas educacionais brasileiras. Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH.

Com relação a essa preocupação há uma recomendação explícita no Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, que se refere à ampliação da

[...]

formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. (BRASIL, 2010, p. 162)

Ao lado do reconhecimento da existência de muitos desafios, há o entendimento de que eles precisam ser enfrentados coletivamente para a garantia de uma educação de qualidade social que possibilite a inclusão e permanência dos/as estudantes com resultados positivos no ambiente educacional e na sociedade quando assentada na perspectiva da EDH. Alguns desses desafios serão explicitados mais adiante.

4.2 Na Educação Superior

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH- 2, 2010) tratando da sua implementação na educação superior, destaca a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos/ãs éticos/as comprometidos/as com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação.

Sendo assim, as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos no ensino superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos, aspectos ratificados pelo PNEDH como forma de firmar o compromisso brasileiro com as orientações internacionais. Com base nessas, toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior.

Vê-se, com isso, que a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. No ensino, por exemplo, os Direitos Humanos, nos projetos pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares, podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento. Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos.

No que se refere à pesquisa, vale lembrar que, semelhante a qualquer área de conhecimento, o desenvolvimento de saberes e ações no campo da Educação em Direitos Humanos se dá principalmente com o apoio de investigações especializadas. “A pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades” (ADORNO; CARDIA, 2008, p.196), assim como da fraternidade.

As demandas por conhecimentos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros.

O Programa Nacional de Direitos Humanos III (2009) e o Plano Nacional de educação em Direitos Humanos (2006) reiteram a necessidade destes estudos e pesquisas, bem como a

criação, a longo prazo, dos Direitos Humanos como área de conhecimento nos órgãos de fomento a pesquisa. Enfatizam ainda a importância da organização de acervos e da memória institucional como valor democrático e pedagógico.

Nas atividades de extensão, a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatiza o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. É oportuno lembrar, a este respeito, a necessidade das Instituições de Ensino Superior atenderem demandas não só formativas, mas também de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública. À IES cabe, portanto, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia.

Na gestão, os direitos humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações através de ouvidorias e comissões de direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das IES em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas.

As Instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos. Muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras. Mesmo com tantas conquistas no campo jurídico-político, ainda persiste a falta de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, sendo ainda necessária a implementação de políticas públicas que, efetivamente, revertam as situações de exclusão a que estão sujeitos muitos/as estudantes brasileiros/as.

Espera-se de uma IES que contemple os Direitos Humanos como seus princípios orientadores e a Educação em Direitos Humanos como parte do processo educativo. Sem o respeito aos Direitos Humanos não será possível consolidar uma democracia substancial, nem garantir uma vida de qualidade para todos/as. Será preciso o compromisso com a construção de uma cultura de direitos, contribuindo para o bem estar de todos/as e afirmação das suas condições de sujeitos de direitos.

5 Desafios

Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais. Diante disso, torna-se premente a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, reafirmando a importância do papel da Educação em Direitos Humanos. No entanto, para se alcançar tal objetivo é necessário enfrentar alguns desafios.

O primeiro deles é a formação, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos, de todos/as os/as profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte dos cursos de graduação e pós-graduação, nem mesmo da Educação Básica (SILVA, FERREIRA, 2010, p. 89). Sendo assim, compreende-se que a formação destes/as profissionais deverá contemplar o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem e identifiquem sua instituição como protetores e promotores destes direitos.

O segundo desafio diz respeito à valorização desses/as profissionais que deverão ser compreendidos/as e tratados/as como sujeitos de direitos, o que implica, por parte dos entes federados responsáveis pelas políticas educacionais, garantir condições dignas de trabalho que atendam as necessidades básicas e do exercício profissional. Tal situação requer o efetivo cumprimento das políticas de profissionalização, assegurando garantias instituídas nos diversos planos de carreira de todos/as os/as trabalhadores/as da educação.

O terceiro diz respeito à socialização dos estudos e experiências bem sucedidas desenvolvidos na área dos Direitos Humanos, realizados em instituições de ensino e centros independentes, como institutos e organizações não governamentais. Torna-se necessário, então, o fomento às pesquisas em Educação em Direitos Humanos e nas temáticas que a integram no âmbito das instituições de educação superior que, por sua vez, poderão promover encontros, seminários, colóquios e publicações de caráter interdisciplinar a fim de divulgar os novos conhecimentos produzidos na área.

O quarto desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação e de ensino está ligado à perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o reconhecimento político das diversidades, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem.

O quinto desafio se refere à compreensão ampla da participação democrática requerida pela Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, é preciso lembrar da necessidade de representação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e acadêmica em seus diferentes tempos e espaços. É dessa forma que se construirá o sentido de participação política entre os diferentes atores que compõem o ambiente escolar. No que diz respeito à participação na construção do conhecimento, é imprescindível considerar o protagonismo discente e docente, favorecendo as suas participações ativas.

O sexto desafio refere-se à necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino.

O sétimo desafio está ligado ao reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação. O caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos, favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. A garantia do direito humano deve considerar também a livre expressão de pensamento, como forma de combate a toda forma de censura ou exclusão.

Por fim, posto que direitos humanos e educação em direitos humanos são indissociáveis, o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz.

II – VOTO DA COMISSÃO

Ao aprovar este Parecer e o Projeto de Resolução anexo, a comissão bicameral de Educação em Direitos Humanos submete-os ao Conselho Pleno para decisão.

Brasília (DF), 6 de março de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

Conselheiro Raimundo Moacir Feitosa – membro

Conselheiro Reynaldo Fernandes – membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Plenário, 6 de março de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

* **Homologado: D.O.U . 30/05/2012.**

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Sergio; CARDIA, Nancy. **A Universidade e os Direitos Humanos**. In MARCILIO, Maria Luiza. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos: sessenta anos: sonhos e realidade*. São Paulo: USP, 2008.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **Prefácio**. In SCHILLING, Flávia. *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília, DF, 1996.
- _____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB*, Brasília: MEC, 1996.
- _____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília, DF, 2002.
- _____. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: SEDH-PR, 2006.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF, 2007b.
- _____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e Direitos Humanos**. Brasília, DF, vol.11, 2008.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político- legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In GODOY, Rosa Maria et al. *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: SEDH, 2010.
- CONAE, Conferência Nacional de Educação. Documento Referência. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

- DIAS, Adelaide; PORTO, Rita de C. **A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos**. In FERREIRA, Lucia G.; ZENAIDE, Maria de N; DIAS, Adelaide (org). Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2010.
- DIAS, Clarence. **Educação em Direitos Humanos como estratégia para o desenvolvimento**. In CLAUDE, Richard & ANDREOPOULOS, George. Educação em Direitos Humanos para o século XXI. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.
- DUARTE, Jakeline. Ambientes de aprendizagem: una aproximacion conceptual. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, nº29, 2003.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da e SILVA, Itamar Nunes da (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior** - subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia. 01 ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2010.
- FLOWERS, Nancy & SHIMAN, David. **Educação de professores e a visão de Direitos Humanos**. In CLAUDE, Richard & ANDREOPOULOS, George. Educação em Direitos Humanos para o século XXI. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.
- FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENEVOIS, Margarida. Prefacio. In SILVEIRA, Rosa M. G. et all. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos práticos e metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.
- IIDH, Instituto Interamericano de Direitos Humanos. **VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos**. São José. Primeira edição, 2010.
- IIDH. Agencia Danesa de Cooperación Internacional, DANIDA; Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, ASDI; Fundación Ford; Norwegian Ministry of Foreign Affairs. **Propuesta Curricular y Metodológica para la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad**. San José de Costa Rica: Unidad Pedagógica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2006.
- MAGENDZO K., Abraham. **Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. In: Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. UNESCO, OEI - Educação dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura. Edições SM: Chile, 2009. MALDONADO, Luis Fernando y Otros. **Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica**. USAID – MSD. Bogotá, Colombia: 2004.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU-AG.), 1948. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 10 maio 2011.
- _____. Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC). **Observação Geral nº 13 sobre o Direito à Educação** (Artigos 13 e 14 do PIDESC), E/C.12/1999.
- _____. **Declaração e programa de ação de Viena**. ONU, 1993. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 10 maio 2011.
- _____. **El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos: 1995 – 2004**, Nueva Jorque y Ginebra, 1998.
- RODINO, Ana Maria. **Educação superior e Direitos Humanos: o papel das universidades perante os desafios do século XXI**. Visão e propostas para a região. In: Educação para a vida em democracia: conteúdo os e orientações metodológicas. UNESCO, Secretaria de Relaciones Exteriores do México, Universidade Nacional Autónoma do México e Universidade Ibero-americana, sede Cidade do México, México, 2003.

SALVIOLI, Fabián. **La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria.** San José- Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos.

Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 48, 1997, p.11-32

SILVA, Aida Monteiro; FERREIRA, Naura, S.C. **Políticas Públicas em Direitos Humanos.** In FERREIRA, Lucia G.; ZENAIDE, Maria de N; DIAS, Adelaide (org).

Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Aida Monteiro; TAVARES, Celma (org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo:Cortez, 2010.

SILVEIRA, Maria Rosa Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili e DIAS, Adelaide Alves.

Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos.

Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária-UGPB, 2007. UNESCO.

Recomendación sobre La educación para La comprensión, La cooperación y La paz internacionales y La educación relativa a los derechos humanos y las libertades

fundamentales.(1974) Disponível em: <<http://www.portal.unesco.org/es>>. Acessado em 05/03/2020.

_____. **La educación en derechos humanos en la America Latina y el Caribe.**

México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003.

_____. Programa mundial de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2009. (mimeo).

_____.Declaración de México sobre educación en derechos humanos en América latina y Caribe. México, 2001 (mimeo)

VEIGA, I.P.A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos Direitos Humanos na UFPB (Tese de Doutorado em Educação). João Pessoa-PPGE-CE-UFPB, 2010 (mimeo).

_____. **A formação em Direitos Humanos na universidade:** ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

_____. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino. In: SILVA, Aida Maria Monteiro e TAVARES, Celma. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** SP: Cortez, 2010, p. 64-83.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?* Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Apêndice 1 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH

SISTEMA ONU	
1945	Carta das Nações Unidas. Assinada em São Francisco, dia 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral em sua Resolução de 10 de dezembro de 1948.
1959	Declaração dos Direitos da Criança. Assembleia Geral, Resolução 1386 (XIV), de 1959.
1960	Convenção relativa à luta contra as discriminações em matéria de ensino. Adotada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 11ª reunião celebrada em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.
1963	Declaração a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dia 20 de novembro de 1963 [resolução 1904 (XVIII)]
1965	Declaração sobre o fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em sua Resolução 2037 (XX), de 07 de dezembro de 1965. Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 2106 A (XX), de 21 de dezembro de 1965.
1966	Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Adotados pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966.
1974	Recomendação a educação para a compreensão, cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais. Aprovada pela Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 18.ª reunião, dia 19 de novembro de 1974.
1979	Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. Adotada e aberta à assinatura e ratificação ou adesão pela Assembleia Geral em sua resolução 34/180, de 18 de dezembro de 1979. (art. 10)
1984	Convenção contra tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução n. 39/46, em 10 de dezembro de 1984.
1985	Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores - Regras de Beijing. Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985.

1989	Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. (art. 29)
1990	Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad. Adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral em sua resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990.
2000	Declaração das ONGs Educação para Todos, Consulta Internacional de ONGS (CCNGO), feita em Dakar, dia 25 de Abril de 2000. Protocolo Facultativo para a Convenção dos Direitos da Criança, Venda de crianças, pornografia e prostituição infantil. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 25 de maio de 2000.
UNESCO, OIT E CONGRESSOS INTERNACIONAIS	
1978	Declaração sobre a raça e os prejuízos raciais. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, de 24 de outubro a 28 de novembro de 1978.
1989	C169 Convenio sobre povos indígenas e tribais. Convocado em Genebra pelo Conselho de Administração da Oficina Internacional do Trabalho, dia 7 de junho de 1989, em sua 76ª reunião. Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris de 17 de outubro a 16 de novembro de 1989 em sua 25ª reunião.
1990	Carta das Cidades Educadoras. Adotada durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona - Novembro de 1990. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004). Proposta Definitiva datada de Novembro de 2004
1997	Convênio sobre Reconhecimento de Qualificações relativas à Educação Superior na Região Europeia. Adotado em Lisboa, dia 11 de abril de 1997. Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente do Ensino Superior. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reunida em Paris de 21 de outubro a 12 de novembro de 1997, em sua 29ª reunião.
1998	Recomendação revisada relativa ao Ensino Técnico e Profissional, de 2 de novembro de 2001 originária da Decisão 154 EX/4.3 (de maio de 1998)
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Aprovada na 31ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, em 2001.
2007	Marco de princípios reitores. Aprovado pelo Conselho Executivo em sua 177ª reunião (Decisão 177 EX/35 II) de 01 Outubro de 2007.
SISTEMA INTERAMERICANO	

1948	Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Resolução XXX, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948.
1969	Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica. Assinada na Conferência Interamericana de Direitos Humanos em 22 de novembro de 1969.
1985	Convenção Interamericana para Prevenir e Sancionar a Tortura. Adotada em Cartagena das Índias na Colômbia, dia 09 de dezembro de 1985. Durante a 15ª sessão ordinária da Assembleia Geral.
1988	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador". Adotado em San Salvador, El Salvador, dia 17 de novembro de 1988, no 18º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a mulher "Convenção de Belém do Pará". Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral da OEA em seu 24º período ordinário de sessões, de 9 de junho de 1994, em Belém do Pará, Brasil. Declaração de Princípios – Primeira Cumbre das Américas. De dezembro de 1994, originando o Pacto para o Desenvolvimento e a Prosperidade: Democracia, Livre Comércio e Desenvolvimento Sustentável nas Américas.
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Adotada na cidade do Guatemala, Guatemala, dia 7 de junho de 1999, no 29º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.
1999	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” (artigo 13.2). Aprovado no Brasil pelo Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.
2001	Resolução de San José da Costa Rica – Carta Democrática Interamericana. Aprovada na 4ª sessão plenária, realizada em 5 de junho de 2001. Declaração do México sobre a Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe. Adotada na Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e do Caribe, realizada na Cidade do México de 28 novembro a 1 dezembro 2001.
2005	Resolução OEA/AG/RES. 2.066 (XXXV-O/05), mediante a qual a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de direitos humanos nos centros formais de educação.
2008	Resolução OEA/AG/RES. 2.404 (XXXVIII-O/08). Sugere aos Estados Membros que analisem a contribuição da Proposta Curricular do IIHR de incorporar a educação em direitos humano no currículo oficial para crianças na idade de 10 a 14 anos.
2009	Resolução OEA/AG/RES. 2.481 (XXXIX-O/09). Destaca a importância do Programa de Educação em valores e práticas democráticas e o fortalecimento de uma cultura democrática e de não violência na educação formal e não formal.
2010	Resolução OEA/AG/RES. 2.604 (XL-O/10). Adotada na 4ª sessão plenária de 8 de junho de 2010. Sugere aos Estados Membros que incorporem a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.

2011	Resolução OEA/AG/RES. 2.673 (XLI-O/11) , adotada na 4a. Sessão plenária em 7.6.2011. Sugere aos Estados que incorporem a educação em direitos humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.
------	--

Apêndice 2- Cronologia da legislação e ações políticas que fundamentam a EDH no Brasil	
1988	Constituição Federal
1989	Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
1990	Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990 Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.
	Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
1992	Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992 Promulga a Convenção Americana de Direitos Humanos – Pacto de <i>San José</i> da Costa Rica
	Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992 Promulga o Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos
1994	Lei nº 10.098/1994 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	Portaria nº 1.793/1994 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências
	Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 Dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso
1995	Criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação.

	<p>Decreto nº 2.099, de 18 de dezembro de 1996 Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA.</p>
1997	<p>Decreto nº 2.208/1997 Regulamenta a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</p>
1996	<p>Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I</p>
1999	<p>Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999 Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.</p>
	<p>Portaria nº 319/1999 Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.</p>
	<p>Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 Política Nacional de Educação Ambiental</p>
2000	<p>Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.</p>
	<p>Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infante Juvenil</p>
2001	<p>Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (PNE).</p>
	<p>Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001 Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental - Lei Paulo Delgado.</p>
	<p>Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.</p>

	<p>Decreto nº 3.952/2001 Regulamenta o Conselho Nacional de Combate à Discriminação.</p>
2002	<p>Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002 Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 2, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. (<u>revogado pelo Decreto 7037/09</u>)</p>
	<p>Lei nº 10.436/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências</p>
	<p>Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002 Criação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI)</p>
2003	<p>Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003 Institui o Comitê de Educação em Direitos Humanos</p>
	<p>Portaria nº 66/2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos /SEDH – cria o <u>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</u></p>
	<p>Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPJR). Regulamentada pelo Decreto 4.885 de 20 de novembro de 2003.</p>
2004 Criação da SECAD	<p>Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 Publicado no DOU de 29.7.2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. (art. 29). Revogado pelo Decreto 6.320/2007, que por sua vez foi revogado pelo Decreto 7.480.</p>
	<p>Decreto nº 5.174, de 9 de agosto de 2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências. Cria a Coordenação de Educação em Direitos Humanos</p>

2004	<p>Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004 Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, e dá outras providências.</p>
	<p>Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002 Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente.</p>
2005	<p>Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005 Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM/PR</p>
2006	<p>Lei nº 11.494/2006 Regulamenta o Fundeb.</p>
	<p>Decreto nº 5.948, de 26 de outubro de 2006 Institui a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas.</p>
	<p>Lançamento do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária</p>
	<p>Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006 - Conanda Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.</p>
2007	<p>Decreto nº 6.094/2007 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação</p>
	<p>Parecer CNE/CEB nº 2/2007 Referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>
	<p>Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.</p>

2007	<p>Decreto nº 6.230, de 11 de outubro de 2007 Estabelece o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e institui o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente, e dá outras providências.</p>
	<p>Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes</p>
	<p>Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Institui a Comissão Nacional Intersetorial para acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.</p>
2008	<p>Decreto nº 6.387, de 5 de março de 2008 Aprova do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres.</p>
	<p>Decreto nº 6.347, de 8 de janeiro de 2008 I Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (I PNETP)</p>
	<p>Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008 Aprova a Lista de Piores Formas de Trabalho Infantil – Lista TIP.</p>
	<p>Decreto nº 6.571/2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado</p>
	<p>Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.</p>
2009	<p>Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências. (alterado pelo Decreto 7.177/10)</p>
	<p>Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009 Estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos</p>

2009	<p>Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.</p>
	<p>Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009 Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR</p>
	<p>Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009 Institui a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua.</p>
2010	<p>Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3.</p>
	<p>Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.</p>
	<p>Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.</p>
2011	<p>Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Reestrutura a SECADI. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão</p>
	<p>Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.</p>
	<p>Aprovação do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes</p>
	<p>Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.</p>
	<p>Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.</p>
2012	<p>Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.</p>

Parecer CNE/CP nº 14/2012

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

I – RELATÓRIO

1. Introdução

O Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) documento com proposta para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). A proposta foi elaborada pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental da SECADI/MEC, tendo resultado de contribuições colhidas, desde 2005, dos sistemas de ensino, da sociedade civil, de diferentes instâncias do MEC e de vários eventos. Dentre estes destacam-se o Encontro Nacional de Gestores das Políticas Estaduais de Educação Ambiental, ocorrido em 2007, e o VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em 30/3/2012, ambos em Salvador/BA.

Nos termos da proposta, a *“Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental”*.

Segundo, ainda, a referida proposta, o atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas constitui-se em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

A partir da apresentação da proposta, a Comissão Especial Bicameral, que já havia sido designada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), integrada pelos Conselheiros Antonio de Araujo Freitas Junior (CES), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (CEB) e José Fernandes de Lima (CEB), retoma os estudos e propõe encaminhamentos para que o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental seja apresentado na reunião do Conselho Pleno no mês de junho de 2012.

Essa Comissão, após análise dos documentos, elaborou indicações para subsidiar a elaboração do Parecer com o objetivo de retomar o diálogo com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental da SECADI/MEC e estabelecer um cronograma de trabalho. Das atividades estabelecidas, destaca-se a reunião com especialistas de diferentes instituições e Unidades da Federação, no dia 22/5/2012, no Memorial Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília.

Em seguida, no dia 25 do mesmo mês, foi promovida a Audiência Pública pelo CNE e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC, na sede do CNE. Essa Audiência foi transmitida pela Internet, ampliando significativamente as possibilidades de participação. Houve, ainda, a possibilidade de recebimento posterior de novas contribuições, a partir dessa transmissão.

Destaca-se, ainda, o momento singular da realização da Rio+20, *“Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável”*, contexto em que essas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental estão sendo elaboradas.

2. Mérito

Este Parecer, inicialmente, situa a Educação Ambiental em seus marcos referenciais: legal, internacionais e conceitual, caracterizando o seu papel, sua natureza, seus objetivos, bem como o compromisso do Brasil com as questões socioambientais. Evidencia, ainda, o importante papel dos movimentos sociais em provocar a aproximação da comunidade com as questões socioambientais. Estabelece para a implantação das Diretrizes um quadro com o contexto atual da Educação Ambiental, seguido de abordagem da Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior e na organização curricular, enfatizando-se o papel dos sistemas de ensino e o regime de colaboração na implantação dessas Diretrizes.

A formulação de Diretrizes Nacionais constitui atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que o instituiu. Esta Lei define, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB) e de sua Câmara de Educação Superior (CES), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação (alínea “c” do § 1º e alínea “c” do § 2º do artigo 9º, respectivamente, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995). Essa competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas de ensino e instituições educacionais, assegurando-se a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Constitui objeto deste Parecer estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação da Educação Ambiental (EA), tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Graduações, em especial as de Formação de Professores.

Objetiva, ainda:

- a) sistematizar os preceitos definidos na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam para assegurar a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, culturais, intelectuais;
- b) estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- c) orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- d) orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as instituições de ensino que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

2.1. Marcos Referenciais

2.1.1. Marco Legal

O sistema legislativo brasileiro comporta diferentes diplomas legais com foco específico na Educação Ambiental, os quais, necessariamente, balizam as Diretrizes aqui formuladas.

Primordialmente, considera-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em especial, seus artigos 23, 24 e 225.

Art. 23 É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

(...)

VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII - preservar as florestas, a fauna e a flora.

Art. 24 Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

VI - florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;

VII - proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;

VIII - responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

No que diz respeito diretamente à Educação Ambiental, a Constituição Federal determina explicitamente que o Poder Público tem a incumbência de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Esse mandamento constitucional, no entanto, fora precedido pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, a qual já enunciava o princípio para a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental: a “*educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente*” (inciso X do artigo 2º). Essa Lei foi responsável pela inclusão do componente ambiental na gestão das políticas públicas nacionais e, certamente, inspiradora do Capítulo do Meio Ambiente na Constituição Federal.

Da incumbência constitucional, de todo modo, decorrem e subordinam-se todas as demais normas legais que se sucederam.

Após a Constituição, destaca-se, em especial, a Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Afirma que essa educação é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não.

Essa Lei, além de outras providências, define a EA, dá atribuições, enuncia princípios básicos e indica objetivos fundamentais da educação ambiental, conceituando-a na educação escolar como incluída nos currículos de todas as etapas da Educação Básica e na Educação Superior, inclusive em suas modalidades, abrangendo todas as instituições de ensino públicas e privadas. Além disso, valoriza “*a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais*”, e o meio ambiente como emergência das relações dos aspectos sociais, ecológicos, culturais, econômicos, dentre outros. Ademais, incentiva “*a busca de*

alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental, incluindo a produção de material educativo”.

Ainda segundo essa Lei, a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, não devendo se constituir disciplina específica no currículo de ensino, exceto nos cursos de pós-graduação e extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando necessário (artigo 10).

Sobre a formação inicial de professores, a Lei nº 9.795/1999 preceitua, em seu artigo 11, que *“a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”*. Ao trazer essa determinação, a Lei evidencia o caráter transversal da educação ambiental nos diferentes espaços e tempos das instituições educativas.

Diferentemente de outras leis que determinam conteúdos para a educação escolar, sem indicar aspectos relativos à sua implementação, esta já avança com ditames diretivos que não podem deixar de ser a base das diretrizes ora formuladas neste Parecer.

O Plano Nacional sobre Mudança do Clima, instituído pelo Decreto nº 6.263, de 21 de novembro de 2007, propõe que, entre as principais ações da Educação Ambiental, esteja a *“implementação de programas de espaços educadores sustentáveis, com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos”*.

A Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, articulada com a Política Nacional de Educação Ambiental e com a Política Nacional de Saneamento Básico, reconhece a Educação Ambiental como um instrumento indispensável para a gestão integrada, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos.

Quanto à Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), anterior à Lei nº 9.795/1999, não é explícita em relação à Educação Ambiental, nem a questões ambientais. Os princípios e os objetivos da Educação Ambiental, entretanto, coadunam-se com os princípios gerais da educação contidos na LDB, a qual, no artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a *“formação básica do cidadão mediante: (...) II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”*. Ainda, o artigo 26, prevê, em seu § 1º, que os currículos a que se refere devem abranger, *“obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil”*. O artigo 43, inciso III, que versa sobre a Educação Superior, estabelece como finalidade dessa etapa *“incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”*.

Além da legislação, do incentivo de políticas públicas na área ambiental e educacional, a própria força da realidade, com a emergência das questões relativas ao meio ambiente, nas esferas local, nacional e internacional, vem encarregando-se de tornar a Educação Ambiental presente nos currículos escolares, mesmo que não formalmente incluída neles, em razão da necessidade de compreensão e de respostas aos desafios ambientais contemporâneos.

2.1.2. Marcos Internacionais

A legislação brasileira referente à Educação Ambiental é resultado, também, da preocupação mundial de proteção ambiental e desenvolvimento sustentável. Internacionalmente, podem ser assinalados os seguintes sucessivos eventos que se constituem em marcos históricos da Educação Ambiental:

- Em 1951, foi publicado o *“Estudo da Proteção da Natureza no Mundo”*, organizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), que havia sido criada em decorrência da Conferência Internacional de Fontainebleau, na França, em 1948, com apoio

da UNESCO (a UICN transformou-se, em 1972, no Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente [PNUMA]).

- Em 1965, na “*Conferência de Educação da Universidade de Keele*”, pela primeira vez, utilizou-se a expressão “Educação Ambiental” (*Environmental Education*). Recomendou-se que a Educação Ambiental deve ser parte essencial da educação de todos os cidadãos.

- Em 1968, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou estudo sobre Educação Ambiental, compreendendo-a como tema complexo e interdisciplinar, não limitada a uma disciplina específica no currículo escolar.

- Em 1972, a *Conferência de Estocolmo*, após as ideias divulgadas pelo Clube de Roma, principalmente pelo relatório intitulado “*Os limites do crescimento*”, trouxe dois importantes marcos para o desenvolvimento de uma política mundial de proteção ambiental: a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), com sede em Nairóbi, Quênia, e a recomendação de que se criasse o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), conhecida como “Recomendação 96”.

- Em 1974, no *Seminário de Educação Ambiental* realizado em Jammi (Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO), foram fixados os *Princípios de Educação Ambiental*, considerando-a como a que permite atingir o escopo de proteção ambiental, e que não deve ser encarada com um ramo científico ou uma disciplina de estudos em separado, e sim como educação integral e permanente.

- Em 1975, foi lançada a “Carta de Belgrado”, buscando-se uma estrutura global para a Educação Ambiental, a qual entendeu como absolutamente vital que os cidadãos de todo o mundo insistissem a favor de medidas que dessem suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas e que não diminuam de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente, propondo uma nova ética global de desenvolvimento, mediante, entre outros mecanismos, a reforma dos processos e sistemas educacionais.

- No mesmo ano de 1975, a UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criou o *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), em atenção à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo de 1972.

- Em 1977, na cidade de Tbilisi, na Geórgia, ocorreu o mais importante evento internacional em favor da Educação Ambiental até então já realizado. Foi a chamada “*Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*”, organizada em parceria da UNESCO com o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Fortemente inspirada pela Carta de Belgrado, foi responsável pela elaboração de objetivos, definições, princípios, estratégias e ações orientadoras da Educação Ambiental que são adotados mundialmente até os dias atuais.

- De 1979 a 1980, vários eventos regionais contribuíram para a discussão da importância e das políticas de Educação Ambiental:

“*Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina*” em San José, Costa Rica (1979);

“*Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental para Europa e América do Norte*”, onde se destacou a importância de intercâmbio de informações e experiências (1980);

“*Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes*”, em Manama, Bahrein (1980); e

“*Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental*”, Nova Delhi, Índia (1980).

Em 1980¹, a UNESCO e o PNUMA iniciam juntos a estruturação do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), desenvolvendo uma série de atividades em várias nações¹.

Em 1987, ocorreu a divulgação do Relatório “*Nosso Futuro Comum*”, conhecido como “*Relatório Brundtland*”, no qual se inaugurou a terminologia “*desenvolvimento sustentável*”.

No mesmo ano, realizou-se o “*Congresso Internacional da UNESCO-PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental*”, em Moscou, que teve por objetivo avaliar os avanços obtidos em Educação Ambiental desde Tbilisi, além de reafirmar os princípios de Educação Ambiental e assinalar a importância e necessidade da pesquisa e da formação em Educação Ambiental.

Depois disso, houve os seguintes eventos internacionais relevantes para a Educação Ambiental:

“*Declaração de Caracas sobre Gestão Ambiental na América*”, que denunciou a necessidade de mudança no modelo de desenvolvimento (1988);

“*Primeiro Seminário sobre materiais para a Educação Ambiental*”, em Santiago, Chile (1989);

“*Declaração de Haia*” (1989), preparatória da *Eco-92*, que demonstrou a importância da cooperação internacional nas questões ambientais.

- Em 1990, a “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*”, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), aprovou a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”, cujo texto chamou a atenção do mundo para o analfabetismo ambiental.

- O ano de 1990 foi declarado pela ONU como o “*Ano Internacional do Meio Ambiente*”, com isso gerando discussões ambientais em todo o mundo.

- Em 1992, realizou-se, no Rio de Janeiro, Brasil, a “*Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*”, conhecida como *Eco-92*, na qual foi produzido o documento internacional “*Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*”, expressando-se o caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como instrumento de transformação social, política, comprometido com a mudança social, rompendo-se o modelo desenvolvimentista e inaugurando-se o paradigma de sociedades sustentáveis.

- Em 1997, a “*Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade*” foi realizado em Thessaloniki, Grécia, organizada pela UNESCO e pelo Governo da Grécia, reunindo aproximadamente 1.200 especialistas de 83 países. A Declaração de Thessaloniki recomendou que, após dez anos, fosse realizada conferência internacional para verificação da implementação e progresso dos processos educacionais então sugeridos, o que ocorreu em Ahmedabad, na Índia.

- Após a *Eco-92*, merecem menção:

“*Congresso Mundial para Educação e Comunicação sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*”, Toronto, Canadá (1992);

¹ Assinale-se que, com a Constituição Federal (1988), o Brasil adota uma atitude de vanguarda internacional, dispondo sobre o dever do Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

- “*I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: uma estratégia para o futuro*”, Guadalajara, México (1992);
- “*Congresso Sul-americano continuidade Eco/92*”, Argentina (1993);
- “*Conferência dos Direitos Humanos*”, Viena, Áustria (1993);
- “*Conferência Mundial da População*”, Cairo, Egito (1994);
- “*Conferência para o Desenvolvimento Social*”, Copenhague, Dinamarca (1995);
- “*Conferência Mundial da Mulher*”, Pequim, China (1995);
- “*Conferência Mundial do Clima*”, Berlim, Alemanha (1995);
- “*Conferência Habitat II*”, Istambul, Turquia (1996);
- “*II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: em busca das marcas de Tbilisi*”, Guadalajara, México (1997);
- “*II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*”, Guadalajara, México (1997);
- “*Conferência sobre Educação Ambiental*”, em Nova Delhi (1997);
- “*III Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: povos e caminhos para o desenvolvimento sustentável*”, Caracas, Venezuela (2000);
- “*IV Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: um mundo melhor é possível*”, Havana, Cuba (2003);
- “*V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*”, Joinville, Brasil (2006)

- O Brasil, com outros países da América Latina e do Caribe, assumiu compromissos com a implementação do *Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental* (Placea) e do *Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental* (Panacea), no âmbito da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).

- Em 2000, na *Cúpula do Milênio*, promovida pela ONU em sua sede, com a participação de 189 países, o Brasil comprometeu-se com os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM), metas a serem colocadas em prática, mediante ações políticas, sociais, pedagógicas para serem alcançadas até 2015. Um dos objetivos é o de melhorar a Qualidade de Vida e o Respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais.

- Em 2007, em Ahmedabad, na Índia, de 26 a 28 de novembro, ocorreu a “*Quarta Conferência Internacional sobre Educação Ambiental*”, desenvolvendo-se a temática “*Educação Ambiental para um Futuro Sustentável – Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*”. Reforçou-se a identidade da Educação Ambiental como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.²

- De 2005 a 2014, por iniciativa da UNESCO, vive-se a “*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*”.

² Merece destaque a aprovação, pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), da Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010, que “*estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, em conformidade com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*”.

- Em 2012, destaca-se a publicação do Relatório do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre Sustentabilidade Global, denominado “*Planeta Resiliente – Um Futuro Digno de Escolha*”, no qual uma das áreas prioritárias de ação é promover a educação para o desenvolvimento sustentável, inclusive educação secundária e vocacional, e a capacitação para ajudar a assegurar que toda a sociedade possa contribuir com soluções para os desafios atuais e aproveitar as oportunidades. O documento apresenta uma parte dedicada à educação e à qualificação para o desenvolvimento sustentável, bem como outra de recomendações para capacitar as pessoas a fazerem escolhas sustentáveis.

Essa série de eventos, que ocorreram a partir de 1951, demonstra a prevalência das questões ambientais no mundo contemporâneo, no qual o Brasil tem se colocado, em diversas situações, na vanguarda, como, por exemplo, em sua legislação e suas políticas públicas, embora a realidade, muitas vezes, ainda se contraponha a elas.

Há de se destacar a importância, para o Brasil, da *Eco-92*, que frutificou a expressão da Carta da Terra; três convenções aprovadas pelo Brasil: a da Diversidade Biológica³, a de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca⁴ e a Convenção-Quadro sobre Mudança do Clima⁵; a Declaração de Princípios sobre Florestas; a Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento; a Agenda 21, que foi incluída nas atividades e debates escolares.

Atualmente, vive-se a expectativa com a realização, no Rio de Janeiro, Brasil, da “*Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*”, a *Rio+20*, que deve contribuir para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Seu objetivo é a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

2.1.3. Marco Conceitual

A Educação Ambiental é um processo em construção, não havendo conceituação consensual. Decorrem, em consequência, práticas educacionais muitas vezes reducionistas, fragmentadas e unilaterais da problemática ambiental, e abordagem despolitizada e ingênua dessa temática.

Contemporaneamente, com base em estudos, pesquisas e experiências, busca-se compreender e ressignificar a relação dos seres humanos com a natureza. Nesse sentido, vem se afirmando como valor ético-político orientador de um projeto de sociedade ambientalmente sustentável, em que se possa construir uma relação simétrica entre os interesses das sociedades e os processos naturais.

A articulação da ética ambiental com a educação vem constituindo laços identitários de uma cultura ambiental, de um campo conceitual-ambiental. No entanto, essa situação não dirime a natureza conflituosa das disputas internas da área, falando-se, pois, em “educações ambientais”.

Cabe, pois, explicitar que neste Parecer se concebe a Educação Ambiental na perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade.

³ Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 2, de 1994.

⁴ Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 28, de 1997.

⁵ Aprovada em Decreto Legislativo nº 1, de 1994.

Se a Educação Ambiental é marcada, no seu surgimento, por uma tradição naturalista, que fragmenta a análise da realidade, que estabelece a dicotomia entre natureza e sociedade, torna-se fundamental ao pensar as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental que se busque superar essa marca. Nesse sentido, acredita-se que tal marca pode ser superada na afirmação da visão socioambiental, construindo relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza – comunidades de vida.

A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela.

Nessa perspectiva, as modificações resultantes da interação entre os seres humanos e a natureza nem sempre são nefastas; podem ser sustentáveis, promovendo, muitas vezes, aumento da biodiversidade pelo tipo de ação humana ali exercida. Pode-se pensar essa relação como sociobiodiversidade, uma interação que enriquece o meio ambiente, como, por exemplo, os vários grupos extrativistas, quilombolas, ribeirinhos e dos povos indígenas.

Com esses fundamentos, a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que se evidencia, na prática social, a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias.

Assim, a Educação Ambiental:

- visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;
- não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
- deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
- deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

A educação escolar, em todos os níveis, é 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.

Essa concepção 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.

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber.

Cabe também aos sistemas de ensino e às instituições educacionais desenvolverem reflexões, debates, programas de formação para os docentes e os técnicos no sentido de se efetivar a inserção da Educação Ambiental na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral.

2.2. Movimentos Sociais

A Educação Ambiental, consagrada na Constituição Federal e em forte legislação específica, legitimou-se como uma prática educativa primordial para construção de uma sociedade igualitária e um meio ambiente ecologicamente equilibrado, alcançando essa legitimação, no entanto, somente pelas lutas empreendidas por movimentos sociais que questionavam os modelos dominantes.

Devem-se, portanto, registrar os avanços provocados por movimentos sociais⁶, que certamente conduziram ao atual marco legal e que continuam a influir na organização das políticas públicas para a área.

No período de 1968 a 1988, havia se formado uma nova consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente, a par de outras questões como o pacifismo, direitos das mulheres, dos negros, dos índios, dos homossexuais e outros.

Apesar de o período ser caracterizado pelo autoritarismo do regime então imposto ao País, iniciativas foram surgindo, destacando-se a liderada por José Lutzenberger, com a criação, em 1971, da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), Organização Não Governamental pioneira do movimento ambientalista brasileiro.

No âmbito governamental, pelas pressões dos movimentos ambientalistas e, até por pressões internacionais, o Governo Federal criou, em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), na qual passaram a ser tratadas questões ambientais de âmbito nacional.

Ainda nessa década de 70, projetos governamentais visavam à expansão das fronteiras, tanto para o seu pretendido “desenvolvimento”, quanto por chamadas razões de segurança nacional. As políticas voltadas para a Amazônia tiveram efeitos perversos de grilagens, invasões e processos de colonização, tornando-a região de conflitos entre índios, colonos, madeireiros, mineradores, empresários, posseiros e extrativistas. Nesse contexto de luta pela terra, Chico Mendes fundou e liderou, em 1977, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, cuja luta pelos seringueiros deu-lhe reconhecimento internacional.

Nos grandes centros urbanos crescia um ideário ambientalista menos naturalista, sendo marco importante, em 1978, o 1º Simpósio Nacional de Ecologia em Curitiba, no qual se criticou o “desenvolvimentismo”, apontando os problemas ambientais como sendo, também, socioculturais.

Com o processo de redemocratização, na década de 1980, ampliaram-se os movimentos sociais, bem como a criação de ONGs que vieram a ocupar espaços e a realizar parcerias com governos, empresas e outras instituições.

⁶ Sobressaem, historicamente, os movimentos liderados por dois ícones do ambientalismo brasileiro: José Lutzenberger e Chico Mendes.

Diferentes encontros, como o Fórum Social Mundial, as Conferências Nacionais de Meio Ambiente e as Conferências Nacionais de Educação, tiveram sempre a participação de representantes de ONGs e de movimentos sociais engajados nas questões ambientais, reforçando e mantendo viva a relevância da Educação Ambiental como fator fundamental para a cidadania e para a perspectiva de criação de um mundo melhor.

Nesse contexto libertário é que se consumou, no plano legal, por pressão da sociedade, a conquista da abordagem dada à questão ambiental em nossa Constituição Federal, inclusive com a determinação para que o Poder Público promova a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

A esta determinação seguiu-se a edição da Lei nº 9.795/1999, específica para a Educação Ambiental (EA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), da qual decorrem estas Diretrizes.

2.3. Contexto Atual

A degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais engendram uma das maiores crises da modernidade, e, também, a urgente necessidade de sua superação. Ao contrário do que ideologicamente pretendem o conhecimento científico, pretensamente neutro, e as teorias sociais conciliatórias, a ciência, a tecnologia e o capitalismo não são formas naturais – a-históricas – de desenvolvimento social, mas formas concretas, históricas e, por isso, com possibilidades de superação pelas ações humanas.

A atualidade é marcada por maior preocupação com as questões referentes à defesa e proteção do meio ambiente natural e do construído (especialmente o de valor histórico e artístico), às mudanças climáticas e aos riscos socioambientais globais. Reforça-se o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, exigindo referenciais educacionais atualizados que levem em conta os dados da realidade e, igualmente, seu marco legal, contribuindo para que os sistemas e as instituições de ensino realizem a adequação dos seus tempos, espaços e currículos.

Em decorrência, há necessidade de, na forma de Diretrizes Nacionais, fortalecer as orientações para o seu trato transversal e integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades da Educação, tanto a Básica quanto a Superior, uma vez que a Lei é clara ao determinar que a Educação Ambiental esteja presente em todas. É essencial que estas Diretrizes estabeleçam as orientações nacionais do dever atribuído constitucionalmente ao Estado de promover a Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior, e no dever legal de contribuir para a Política Nacional do Meio Ambiente, bem como, especificamente, para implementar a Política Nacional de Educação Ambiental, para que a formação cidadã incorpore o conhecimento e a participação ativa na defesa da sustentabilidade socioambiental.

É significativo constatar que a proposição destas Diretrizes ocorra no período histórico atual, da *“Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”* (2005-14), iniciativa da UNESCO que visa potencializar nos sistemas de ensino as ações de EA. Ressalta-se que sua instituição indica uma identidade para a Educação, ou seja, que ela é *“condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz”*.

É igualmente significativo que a proposição ocorra em período próximo da realização, em nosso País, da *“Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável”*, a *Rio+20*.

Para a formulação das Diretrizes, é fundamental considerar a Lei nº 9.795/1999, que estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os

níveis e modalidades do processo educativo. Como um processo, uma vez iniciado, prossegue indefinidamente por toda a vida, aprimorando-se e incorporando novos significados sociais e científicos. Devido ao próprio dinamismo da sociedade, o despertar para a questão ambiental no processo educativo deve começar desde a infância. A determinação para que a Educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica, portanto, o início do seu desenvolvimento na Educação Infantil, prosseguindo sem futura interrupção.

Cabe considerar, por oportuno, os chamados “*espaços educadores sustentáveis*”, assumidos como um princípio da educação integral (Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – artigo 2º, inciso V). A proposta de criação desses espaços educadores está presente também no Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC, parte IV.4, item 12, 2008). Espaço educador sustentável é aquele que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações. Nesse sentido, os sistemas de ensino da Educação básica, juntamente com as instituições de Educação Superior, devem incentivar a criação desses espaços, que enfoquem a sustentabilidade ambiental e a formação integral dos sujeitos, como também fontes de financiamento para que os estabelecimentos de ensino se tornem sustentáveis nas edificações, na gestão e na organização curricular.

De fato, contemporaneamente, uma *práxis* pedagógica desafiadora, significativa e contextualizada é imprescindível para reorganizar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem e promover a adequação da matriz curricular na perspectiva da formação integral e de construção de espaços educadores como referenciais de sustentabilidade socioambiental – espaços que mantêm, com intencionalidade pedagógica, uma relação equilibrada com o meio ambiente. A Conferência Nacional de Educação – Conae/2010 aprovou moção em favor da construção de espaços educadores sustentáveis para enfrentamento das mudanças socioambientais globais. A moção apoia também o contido em relatório sobre Sustentabilidade e Eficiência Energética do Grupo de Trabalho Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), que afirma: “*para que a Educação Ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo*” (Relatório nº 1, Sustentabilidade e Eficiência Energética, aprovado em novembro de 2009).

Há de se destacar a atuação interministerial, pois a Educação Ambiental é por natureza interdependente, devendo-se, pois, considerar as políticas públicas expressas pelas iniciativas dos vários órgãos, dentre os quais estão iniciativas do Ministério da Educação voltadas para as questões ambientais, como:

- a) elaboração dos Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na Escola;
- b) implantação do Programa de Formação Continuada de Professores;
- c) desenvolvimento no âmbito do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* de programa de Formação continuada de professores em Educação Ambiental;
- d) inclusão da Educação Ambiental no Censo Escolar, em 2001;
- e) realização de cursos de Formação Continuada de Professores em EA, presencial desde 2004 e a distância a partir 2008;
- f) realização de Conferências Nacionais Infante-Juvenis pelo Meio Ambiente;
- g) realização da Conferência Internacional Vamos Cuidar do Planeta – CONFINT;
- h) promoção de atividades com vistas à criação e fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (*Com-Vida*) nas escolas;
- i) realização de Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente;
- j) desenvolvimento de Pesquisas e publicações na área;

- k) incentivo à formação e ao fortalecimento das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental;
- l) promoção de ações articuladas com fóruns e redes de educação ambiental;
- m) apoio à elaboração de programas e políticas estaduais de educação ambiental.

Destaca-se o papel fundamental que o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e sua Diretoria de Educação Ambiental e o interministerial Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental vêm desempenhando, bem como a relevância das *Conferências Nacionais do Meio Ambiente*.

O MMA promove as Conferências Nacionais com a finalidade de construir espaço de convergência social no qual todos os segmentos da sociedade podem deliberar de forma participativa sobre a construção de políticas públicas de meio ambiente, com vista ao estabelecimento de uma política de desenvolvimento sustentável para o País. Tem sido instrumento de democracia participativa e de educação ambiental orientado pelas diretrizes básicas do Ministério: desenvolvimento sustentável; transversalidade; fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama); e controle e participação social.

Realizaram-se quatro Conferências Nacionais de Meio Ambiente, em 2003, 2005, 2008 e 2011, nas quais a questão educacional mostrou-se presente. A última edição teve o desafio de debater uma das principais preocupações ambientais do planeta: as mudanças climáticas. O tema, antes restrito à comunidade científica e governos, tomou amplitude, sobretudo após a divulgação dos últimos relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC). Atualmente, o mundo todo debruça-se na busca de soluções para enfrentar os impactos causados pelo aquecimento global.

Registra-se que, em março de 2012, realizou-se em Salvador, Bahia, o “VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental” (VII FBEA), cujo tema central foi “Educação Ambiental: Rumo às Sociedades Sustentáveis”. A concepção pedagógica do evento integra a abordagem dos oito níveis de sustentabilidade⁷ e três eixos: tratado de educação para sociedades sustentáveis, educadores ambientais em rede e os objetivos permanentes do Fórum, e enfatiza, ainda, a matriz conceitual que se norteia pela visão integradora das sociedades humanas.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação, as Resoluções da Câmara de Educação Básica que versam sobre Diretrizes Curriculares fazem referência à temática ambiental abordando-a com diferentes enfoques, alguns associados a aspectos biológicos e/ou ecológicos. Há, porém, Diretriz que indica, como proposição curricular, “a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente”.⁸

No âmbito da Educação Superior, a Educação Ambiental está pouco presente nas Diretrizes Curriculares para as Graduações, merecendo que as normas e diretrizes da Câmara de Educação Superior, orientadoras das diversas ofertas de formação em nível superior, venham a incorporar indicações sobre a sua inclusão nos seus diferentes tipos de cursos

⁷ Os oito níveis de sustentabilidade (cultura, espiritualidade, política, comunicação, ecologia, economia, educação e saúde) foram desenvolvidos a partir das experiências das Ecovilas, sistema de vida comunitário implantado em Findhorn, na Escócia, em 1962, e adotado por cerca de 15 mil localidades rurais no mundo.

⁸ Resolução CNE/CEB nº 2/ 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

e programas. A Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA), aponta para o cumprimento de preceitos referentes à pós-graduação, à extensão e à graduação, quando se refere aos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, e aos de formação inicial e de especialização técnico-profissional, que, afinal, acabam por incluir os que conduzem ao exercício de profissões. Registra-se, portanto, a necessidade de as diretrizes e as normas para os cursos e programas da Educação Superior serem atualizadas, prescrevendo-se o adequado para a formação com a dimensão da Educação Ambiental, valorizando-a tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão.

Os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais certamente também dispõem sobre a matéria, não havendo, contudo, levantamento que indique sua ocorrência e frequência. É relevante, ainda, destacar que o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do novo Plano Nacional de Educação, ora em apreciação pelo Congresso Nacional, estabelece entre suas diretrizes a promoção da *sustentabilidade socioambiental*, consagrando, mais uma vez, a questão no âmbito de nosso sistema educacional.

Em resumo, o contexto contemporâneo é marcado por grandes desafios educacionais e ambientais. Assim, estas Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental contribuirão para incluir no currículo o estudo e as propostas para enfrentamento dos desafios socioambientais, bem como para pensar e agir na perspectiva de criação de espaços educadores sustentáveis e fortalecimento da educação integral, ampliando os tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem.

Comprometer-se com a qualidade da educação no século XXI, num momento histórico marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores e educadoras em compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea, prevenir seus efeitos e contribuir para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais.

Uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa e emancipatória, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. Tal visão de processo educacional supera a dissociação sociedade/natureza e mantém uma relação dialógica e transformadora com o mundo.

A Educação Ambiental envolve uma proposta capaz de ressignificar o papel social da educação a partir do pensamento complexo e com base numa visão sistêmica e integrada. Ela avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os outros seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos.

2.4. A Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior

Documento da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/SECADI/MEC) informa que grande parte dos Estados da Federação já possui ou está elaborando sua Política Estadual de Educação Ambiental, seus Programas Estaduais de Educação Ambiental, e alguns criaram, por meio de legislação, Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental e vêm debatendo estratégias para a implantação da Educação Ambiental no ensino formal, na formação dos professores e no processo de institucionalização da Educação Ambiental pelas áreas gestoras.

O rápido crescimento da Educação Ambiental nos estabelecimentos de ensino aparece na análise dos dados do Censo Escolar desenvolvida pela SECADI e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2001 a 2004. Os dados obtidos apontam para a universalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino.

Segundo dados disponíveis do Censo da Educação Básica, existiam, em 2001, cerca de 25,3 milhões de crianças matriculadas com acesso à Educação Ambiental. Em 2004, este total subiu para 32,3 milhões. Nesse período, a taxa de crescimento do número de escolas que oferecem Educação Ambiental no Ensino Fundamental foi de 28%. Em 2001, havia 177.808 escolas de Ensino Fundamental, contra 115.130 que ofereciam, de alguma forma, Educação Ambiental. Em 2004, de 166.503 escolas, 151.929 a ofereciam.

A maioria dos Estados tem a Educação Ambiental presente em mais de 90% de suas escolas, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2004. Apenas no Acre e Maranhão (85%), e em Rondônia e Roraima (89%), a oferta fica abaixo da média nacional. Mesmo assim, os números são bastante significativos se comparados com os de 2001, quando apenas três Estados brasileiros possuíam Educação Ambiental em mais de 90% das escolas: Ceará, Espírito Santo e Goiás. Naquele período, por exemplo, o Acre oferecia Educação Ambiental em apenas 15% de suas escolas. Como se vê, a Educação Ambiental entrou nos temas sociais contemporâneos e o Censo aponta que, entre 2001 e 2004, *94,95% das escolas informaram que trabalham com EA*.

A preocupação em mapear o panorama da Educação Ambiental nas escolas nasceu em 2001, com a sua inserção no Censo Escolar, que investigou o tratamento desta temática transversal pelas escolas públicas de 1º a 8º anos. Tal questão referia-se à presença de algum trabalho com Educação Ambiental nas escolas e, em caso positivo, oferecia três alternativas não excludentes: a) por meio de disciplina específica; b) projetos; c) inserção temática no currículo.

Assim, a Educação Ambiental cada vez mais consolida-se como política pública na Educação Básica, pelo menos, como demonstrado, no Ensino Fundamental, decorrente de exigências legais e de mobilização da sociedade.

Quanto à Educação Superior, proposição da Conae/2010 afirma que é preciso “*assegurar a inserção de conteúdos e saberes da EA nos cursos de licenciatura e bacharelado das instituições de Ensino Superior, como atividade curricular obrigatória*”. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental devem apontar para a inserção da dimensão socioambiental nos diferentes cursos de educação superior.

Há um mapeamento constante de pesquisa com grupo de instituições coordenado pela RUPEA – Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis, com apoio da CGEA/SECADI. Foi realizada entre dezembro de 2004 e junho de 2005 para atender demandas na elaboração de diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e de estratégias para consolidação da Educação Ambiental (EA) no ensino superior.⁹

Treze entre 18 IES afirmaram oferecer cursos de especialização, ou seja, cursos de pós-graduação *lato sensu*. O mapeamento identificou 15 cursos de extensão. Assim, foram mapeados 29 cursos de EA, 14 de especialização e 15 de extensão, indicando uma proporção equilibrada entre os dois tipos de cursos. Das 22 IES respondentes, 18 propuseram cursos de um ou outro tipo, representando, portanto, um tipo de atividade comum à maioria das IES participantes. Foram indicados 118 projetos propostos por 23 representantes de 19 IES.

⁹ *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas. Série Documentos Técnicos nº 12*, Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

Foram descritas 56 disciplinas de Educação Ambiental que não foram inseridas em cursos específicos de EA, tendo em vista que essas foram solicitadas na questão específica sobre os cursos na área de especialização e extensão. As disciplinas de Educação Ambiental aparecem distribuídas nos níveis de ensino de graduação e pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização). A graduação destaca-se por maior inserção de disciplinas de EA, com 38 disciplinas, das quais 23 são obrigatórias, 12, optativas, e apenas 3 eletivas. No mestrado e doutorado, diferentemente da graduação, as disciplinas de Educação Ambiental são, predominantemente, eletivas (10) ou optativas (5) e apenas duas são oferecidas no modo obrigatório.

O documento apresenta, ainda, recomendações e prioridades para as IES, concernentes ao desenvolvimento da Educação Ambiental. As prioridades levantadas foram agrupadas em três categorias principais, apresentadas em síntese:

- *institucionalização da EA na educação superior*: compreende medidas e instrumentos de ambientalização das IES, em todas as suas esferas de atividade (ensino, pesquisa, extensão e gestão), que deveriam ser previstos pela política pública (entre os quais a implantação de programas de EA e de “núcleos para a aplicação da EA”);
- *efeitos sobre a dinâmica institucional*: contempla as modalidades de inserção da EA nas IES (transversalidade, interdisciplinaridade, complexidade, multiculturalismo, colaboração intra e interinstitucional etc.) que a política pública deveria promover;
- *produção de conhecimentos em EA e formação de pessoal especializado*: diz respeito à instituição de espaços de capacitação de gestores universitários e de formação de educadores ambientais e especialistas em EA que atendam tanto à demanda interna das IES como à externa.

2.5. Princípios e Objetivos da Educação Ambiental

Os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da Educação Ambiental na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC), no caso das instituições de Educação Básica, e na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nas instituições de Educação Superior; nos materiais didáticos e pedagógicos, na gestão, bem como nos sistemas de avaliação institucional e de desempenho escolar.

¹⁰ Outras leis que, à semelhança da Lei nº 9.795/1999, determinam a inclusão de estudos em currículos, circunscrevem-se a prescrevê-los e a indicar seu caráter transversal, sem se desdobrarem em orientações ou diretrizes. Registre-se que, além do constante na LDB – e da *Língua Espanhola* no Ensino Médio, facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005) –, são obrigatórios em decorrência de legislação específica, tratados transversal e in- tegradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

- *Educação Alimentar e Nutricional* (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
- *Processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria* (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
- *Educação Ambiental* (Lei nº 9.795/1999: Política Nacional de Educação Ambiental);
- *Educação para o Trânsito* (Lei nº 9.503/1997: Código de Trânsito Brasileiro);
- *Educação em Direitos Humanos* (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos 3).

A Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é bastante explícita e indicativa, não se restringindo a determinar a inclusão da Educação Ambiental na Educação Nacional¹⁰. Ela vai além, já definindo diretrizes que, portanto, este CNE não pode deixar de acompanhar.

A Educação Ambiental é conceituada como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais, voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A partir do que dispõe a Lei nº 9.795/1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são *princípios* da Educação Ambiental:

I. totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;

II. interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;

III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV. vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;

V. articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;

VI. respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

Com base no que dispõe a citada Lei, são *objetivos* da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I. desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II. garantir a democratização e acesso às informações referentes à área socioambiental;

III. estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV. incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V. estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI. fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII. fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII. promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX. promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Em resposta aos desafios educacionais contemporâneos, propõe-se, ainda, que a Educação Ambiental, com base nos referenciais apresentados, contemple:

I. abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, e ao enfrentamento do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II. abordagem curricular integrada e transversal, inter, multi e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III. aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científico, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional;

IV. incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V. estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

VI. Como já referido, no Brasil, a afirmação da Educação Ambiental nas diversas áreas situa-se no bojo da produção e participação nacional decorrente de acordos multilaterais e de legislações nacionais¹¹ e internacionais.

Em sintonia com o movimento internacional, o Brasil vai formatando o contexto nacional da EA, amparada por diferentes diplomas legais, a começar pela Constituição Federal, que estabelece a obrigatoriedade do poder público de promover a Educação Ambiental para todos os cidadãos, seguida pela legislação posterior, já referida anteriormente.

2.6. Organização Curricular

Partindo-se do entendimento de que o currículo institui e é instituído na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

Nos termos da Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis da Educação Superior e da Educação Básica e em suas modalidades, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

¹¹ Merece destaque o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), uma estratégia de planejamento incremental e articulado.

Deve, nesse sentido, ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

A mesma Lei preceitua que:

- nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de disciplina ou componente curricular específico;
- nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais;
- as instituições de Educação Superior devem estimular ações de extensão voltadas para a Educação Ambiental e a defesa e preservação do meio ambiente;
- a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em todos os níveis e em todas as disciplinas ou componentes curriculares;
- os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, para atendimento adequado dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

O planejamento dos currículos deve, obviamente, considerar as fases, as etapas, as modalidades e os níveis dos cursos, e as idades e a diversidade sociocultural dos estudantes, bem como suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. Além disso, o tratamento pedagógico da Educação Ambiental deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes e promovendo valores de cooperação e respeito e de relações solidárias.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

- pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, tratados interdisciplinarmente;
- como conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo;
- pela combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular.

Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular, desde que observadas as especificidades de cada fase, etapa, modalidade e nível da educação nacional, especialmente na Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Aliado à gestão da instituição de ensino, o planejamento curricular deve considerar os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida e os princípios e os objetivos estabelecidos, assim como devem:

I. estimular:

a. visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;

b. pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;

c. reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais¹²;

d. vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;

e. reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem, principalmente, sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;

f. uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem.

II. contribuir para:

a. o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade;

b. a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;

c. o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;

d. a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;

e. a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;

f. construção da cidadania planetária, a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pela atuais e futuras gerações.

III. promover a realização de:

a. observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;

b. ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual como na esfera pública;

¹²*Povos e comunidades tradicionais* são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; que possuem formas próprias de organização social; que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, sendo seus *territórios tradicionais* os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

c. projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;

d. experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;

e. trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.

2.7. Os Sistemas de Ensino e o Regime de Colaboração

A estas Diretrizes, os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer as normas complementares para seus sistemas, para que se torne efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

Esses órgãos normativos, assim como os executivos dos sistemas de ensino, devem se articular entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

Especialmente os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

A formação inicial, contudo, não é suficiente, devendo os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Por outro lado, no âmbito da Educação Superior, as Diretrizes e as normas para os seus cursos e programas devem, necessariamente, ser atualizados, para que seja prescrito o adequado para a formação com a dimensão da Educação Ambiental.

Os sistemas devem, ainda, promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

Os órgãos dos sistemas de ensino e as instituições de pesquisa, em regime de colaboração, devem fomentar e divulgar estudos e experiências realizados na área da Educação Ambiental, recomendando-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Os sistemas de ensino devem, ainda, propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parcerias com a comunidade, inclusive com movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.

Em regime de colaboração, esses sistemas devem criar políticas de produção e de aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com engajamento da comunidade educativa, orientados pela dimensão socioambiental.

Nas avaliações para fins de credenciamento e recredenciamento, de autorização e renovação de autorização, e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos, tanto o Ministério da Educação quanto os correspondentes órgãos estaduais, distrital e municipais devem incluir o atendimento destas Diretrizes.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se ao Conselho Pleno a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 6 de junho de 2012.

Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Junior – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheiro José Fernandes de Lima – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.

Brasília, 6 de junho de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

*** Homologado: D.O.U 15/06/2012.**

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.938/1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. DOU 2.9.1981.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27.4.1999. *Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 28.4.1999.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do *Plano Nacional de Educação* para novo decênio.

- BRASIL. Decreto nº 4.281/2002. *Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 26.6.2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (Capitais) de Educação – 2001*.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Resolução CNE/CEB nº 7/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 2/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA*. – 3. ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010 – *Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências*.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, São Paulo: Cortez, 2004.
- D'ÁVILA ARAÚJO, Thiago Cássio. *Principais Marcos Históricos Mundiais da Educação Ambiental*. Ambiente Brasil: <http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2007/09/11/33350-principais-marcos-historicos-mundiais-da-educacao-ambiental.html>.
- DECRETO nº 6.040, de 7/2/2007. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- JACOBI, Pedro. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: Ribeiro, W. (org.) Publicado em Patrimônio Ambiental – EDUSP – 2003.
- LACERDA ADÃO, Nilton Manoel. *A Formação do Ambientalismo no Brasil: um recorte histórico de 1968 a 1988*. Revista Educação Ambiental em Ação nº 28 – 31.5.2009: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=710&class=21>
- LOUREIRO, Frederico. BLANCO, Mauricio. *Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?* In: MELLO, Soraia. TRAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007.
- SALVADOR (BA/Secretaria Municipal de Educação e Cultura). *Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental: as escolas da rede municipal de Salvador*. Concepção e elaboração: FREIRE, Jamile Trindade; NASCIMENTO, Maria de Fátima Falcão; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Salvador: SMEC, 2006, 164p.
- SILVA, Aguinaldo Salomão. *Educação Ambiental: Aspectos Teóricos-Conceituais, Legais e Metodológicos*. Educação em Destaque. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, 2º. sem. 2008.
- Conferência Nacional de Educação – CONAE. *Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. 28 de março a 1º de abril de 2010.

Encontro Nacional das Secretarias Estaduais de Educação. 28 a 30 de novembro de 2000/ Brasília-DF. Relatório Final. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

II Encontro Nacional de Representantes de Educação Ambiental das Secretarias de Educação. 27 a 29 de novembro de 2001 / Brasília-DF. Relatório Final. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

Parecer CNE/CEB nº 1/2011

Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena.

I – RELATÓRIO

Histórico

Essa consulta teve início durante sessão de atendimento aos interessados, realizada no Conselho Nacional de Educação, no dia 9 de junho de 2010, solicitada pelo Sr. Amarildo dos Santos Maciel, pertencente ao povo Mundurukú e presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM).

Na ocasião, foram apontadas as dificuldades que os povos indígenas do Amazonas têm enfrentado com relação à implantação e implementação das políticas nacionais e locais de Educação Escolar Indígena.

Segundo o Sr. Amarildo Maciel, a situação da Educação Escolar Indígena local é ainda mais agravada pela falta de autonomia do CEEI frente à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM) e ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

Posteriormente, em ofício de nº 094/2010-GP/CEEI/AM, de 10 de agosto de 2010, o presidente do CEEI/AM encaminhou à Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação questionamento sobre a possibilidade do CEEI/AM assumir funções normativas (como pode ser lido abaixo), além das já exercidas funções consultivas, deliberativas e de assessoramento técnico sobre as matérias de Educação Escolar Indígena no Estado:

(...) gostaríamos que esta respeitada Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitisse parecer técnico sobre tal questão, nos informando da possibilidade ou da existência de algo que impeça que no Estado do Amazonas se crie um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena com poderes normativos no exercício de sua autonomia.

No que tange a tal questionamento, vale ressaltar também a existência de consulta anterior, feita ao então conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que remeteu resposta ao colegiado indígena. Esta resposta foi anexada ao ofício supracitado.

Análise de mérito

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), situado na Rua Waldomiro Lustosa, nº 250, Japiim II, CEP 60077-320, em Manaus, AM, foi instituído pelo Governo do Estado, por meio do Decreto nº 18.749, de 6 de maio de 1998, como parte integrante da estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM).

Sua composição se dá pela participação de representantes do setor público (SEDUC/AM, FUNAI, UFAM, CEE/AM, UNDIME), de organizações não governamentais (CIMI, OPAN, COMIN, ISA), de organizações indígenas (COIAB, COPIAM, MEIAM), bem como pela representação dos povos indígenas do Alto e Médio Solimões, Alto, Médio e Baixo Madeira, Alto e Médio Rio Negro, Baixo e Médio Juruá, Baixo Amazonas, Purus, Vale do Javari, Waimiri-Atroari e Yanomami.

Sendo assim, a participação de indígenas e não indígenas no CEEI/AM se constitui em importante aspecto na construção de marcos regulatórios para a Educação Escolar Indígena no Estado, baseados em regime de colaboração. A mediação das relações entre o CEEI/AM e o Estado, integrando um sistema estadual de ensino, também é possibilitada por meio desta composição plural.

De acordo com seu Regimento Interno, aprovado pelo Decreto nº 20.819, de 29 de março de 2000, o CEEI/AM é um “órgão com poderes consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico sobre as matérias relativas às ações e projetos de educação escolar desenvolvidos junto às comunidades indígenas no Amazonas, em todos os níveis e modalidades de ensino”.

Dentre seus objetivos destacam-se a função de criação de mecanismos que visem à garantia de uma educação escolar diferenciada para os indígenas do Amazonas; incentivo e apoio de ações voltadas para a redução de preconceito na relação entre índios e não-índios; assessoramento aos municípios na definição e implementação de políticas educacionais para os indígenas; e acompanhamento dos recursos financeiros aplicados às escolas indígenas.

No entanto, o cumprimento de tais objetivos fica comprometido face “algumas questões impostas pelo sistema de educação do Estado que vêm dificultando a consolidação, aperfeiçoamento e reconhecimento de experiências em construção de uma educação diferenciada em terras indígenas”, conforme destacado no ofício encaminhado ao CNE.

Neste documento, o presidente do CEEI/AM chama a atenção, ainda, para a falta de “(...) autonomia para o processo de autorização de funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas”, competência essa atribuída, exclusivamente, ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

A este respeito, é importante lembrar que o Amazonas se constitui no Estado que concentra o maior número de escolas indígenas (904 escolas, 63.643 alunos matriculados e 2.632 professores atuando na Educação Básica, segundo dados do INEP de 2008), com uma significativa variedade de povos com situações linguísticas distintas e difícil acesso às comunidades onde se localizam as escolas indígenas, o que aduz o agravo apresentado pelo presidente do CEEI/AM.

No ano de 2006, face às dificuldades expostas, os conselheiros “indígenas e não indígenas” daquele colegiado “(...) discutiram, analisaram e decidiram reformular seu Regimento Interno (em processo de tramitação na Casa Civil do Governo do Estado), requerendo sua transformação em órgão normativo, visando assim, sustentar uma modalidade própria e específica de educação escolar não mais subordinado ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas.” (Ofício nº 094/2010-GP/CEEI/AM, de 10 de agosto de 2010, encaminhado à Câmara de Educação Básica).

A especificidade das formas de organização, gestão e regulamentação da Educação Escolar Indígena, apontadas pelos conselheiros do CEEI/AM, é prevista na legislação brasileira.

Na Constituição Federal de 1988, nos artigos 210, 231 e 232, são assegurados direitos ligados às especificidades dos povos indígenas, como, por exemplo, a garantia de utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas (§ 2º do art. 210); o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231) e a legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses (art. 232).

Reconhecendo tais especificidades no tocante à Educação Escolar Indígena, a Portaria Interministerial 559/91 regulamenta a transferência de competência no tratamento das questões ligadas à educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), criando a Coordenação Nacional da Educação Escolar Indígena (CNEEI), hoje denominada de Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena (CGEEI), “com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País.”

Em seu art. 5º, a referida Portaria estimula “a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas”, contando com a participação de “representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não governamentais afetas à Educação Indígena e de universidades.” Com isso, são criados espaços institucionais que buscam legitimar a presença da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino da educação brasileira.

O direito à Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária, também é garantido na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nos seus artigos 78 e 79; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 14/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 3/99; na Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação; no Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais; bem como na Portaria MEC nº 734, 7 de junho de 2010, que cria a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

A Resolução CNE/CEB nº 3/99, oriunda do Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelece, em seu art. 1º “(...) a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios (...).”

Na descrição dos elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, o seu art. 2º reafirma o direito à “organização escolar própria”, sendo-lhe facultada “a organização de seu calendário escolar independente do ano civil, ajustando-o às condições específicas de cada comunidade.”

No art. 9º da referida Resolução, são definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as esferas de competência, em regime de colaboração entre a União, os Estados e seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Particularmente, no que diz respeito às competências dos Estados, interessa à questão levantada pelo CEEI/AM o fato destes, ao assumirem a responsabilidade legal pela Educação Indígena, em regime de colaboração, ter como função integrar as escolas indígenas do sistema estadual de educação, como unidades próprias, autônomas e específicas.

Assim, a garantia de autonomia das escolas indígenas, por meio, por exemplo, do reconhecimento da necessidade de normas e ordenamento jurídico próprios, aponta para a criação de um campo institucional, gestado em regime de colaboração de competências, tendo como base comum o direito à diferença.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, cria os territórios etnoeducacionais baseado num modelo de gestão pactuado entre poder público e entidades indígenas e indigenistas, reafirmando a especificidade da Educação Escolar Indígena, apontando para a formação de um campo institucional de ações compartilhadas e, por conseguinte, abrindo novas perspectivas de gestão a partir da idéia de territórios educacionais indígenas.

Em seu art. 6º, parágrafo único, define o desenho dos territórios etnoeducacionais, estabelecendo que estes compreenderão as terras ocupadas pelos povos indígenas que mantêm relações intersocietárias, “mesmo que descontínuas” e “independentemente da divisão político-administrativa do país”.

Pode-se pensar, avançando nesta direção, que a própria normatização das escolas indígenas também poderia se dar no âmbito do território ou mesmo de outra espacialidade jurídico-administrativa, desde que observados os princípios constitucionais e republicanos de autonomia e colaboração entre entes federativos.

O mesmo Decreto dispõe ainda, em seu art. 1º, que a “Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.”

Além disso, estabelece, no art. 2º, como objetivos da Educação Escolar Indígena:

- I – valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;*
- II – fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;*
- III – formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;*
- IV – desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*

V – elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI – afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

O art. 3º reitera o reconhecimento da condição específica das escolas indígenas que devem ser organizadas “com normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.”

A Portaria MEC nº 734, de 7 de junho de 2010, institui, no âmbito do Ministério, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), “órgão colegiado de caráter consultivo” com a função de assessoramento na “formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena.” A Comissão, composta por representantes governamentais (SECAD, SEB, SESu, SETEC, FUNAI, CONSED, UNDIME, ANDIFES), da sociedade civil (ABA, ABRALIN, CIMI, RCA) e dos povos indígena (das regiões Norte, Nordeste, Minas Gerais, Espírito Santo, Centro Oeste, Sul, Sudeste e representante indígena no CNE), constitui-se em mais um importante espaço institucional conquistado pela Educação Escolar Indígena no cenário educacional brasileiro com vistas à promoção de sua especificidade.

Diante das políticas atuais de organização e gestão da Educação Escolar Indígena e dos instrumentos jurídicos que asseguram as suas particularidades, a questão apresentada pelo presidente do CEEI/AM ganha destaque, tendo em vista a necessidade de coexistirem os sistemas de ensino de modo coordenado e descentralizado, sob o regime de colaboração.

No entanto, apesar de apregoado pelo pacto federativo, o regime de colaboração tem se efetivado apenas como transferência de responsabilidades. Na recente história da Educação Escolar Indígena, a transferência da responsabilidade pela sua oferta da FUNAI para o MEC e deste para os Estados não foi acompanhada da criação de mecanismos que assegurassem a uniformidade de ações e a especificidade da Educação Escolar Indígena, conforme destacado no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001):

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.

Foi apontada, ainda no Plano Nacional de Educação, a necessidade de regularização jurídica das escolas indígenas que, na ausência dos mecanismos supracitados, tem enfrentado diversos problemas, ocasionando, inclusive, sua inviabilização em muitos casos. Assim, no Estado do Amazonas, tal como ocorre em todo país, as escolas indígenas não gozam ainda do direito ao reconhecimento e à autorização de funcionamento, tendo em vista a inobservância das especificidades das realidades sociais e processos educacionais próprios de alguns povos.

Vale lembrar também que, na busca pela institucionalidade da Educação Escolar Indígena, o reconhecimento de suas escolas se constitui em prioridade para os povos indígenas haja vista o lugar estratégico da escola para seus projetos de sociedade e de futuro. Apesar dessa demanda da pauta de reivindicações do movimento indígena estar assegurada em lei, na prática esse é um dos compromissos assumidos e ainda não cumpridos a contento pelo estado brasileiro. Como exemplo desse compromisso, pode ser citado novamente o Plano Nacional de Educação, que na meta 7, no capítulo Educação Indígena, aponta como objetivo:

Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.

O reconhecimento das escolas indígenas se apresenta, portanto, como questão central no processo de construção das propostas e projetos escolares dos índios, constituindo-se como agravo na questão ora apresentada pelo CEEI/AM ao CNE. No ofício encaminhado a esta Câmara de Educação Básica é reclamada a falta de autonomia normativa do CEEI/AM em autorizar o funcionamento e reconhecer as escolas indígenas do Estado, competência exclusiva do Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

Face ao direito social adquirido na criação de organizações próprias que respeitem seus modos de vida, de acordo com seus costumes, crenças e tradições, os índios reclamam para que seja assegurado o direito, já conquistado no plano formal, de gestarem, de modo efetivo, seus projetos de educação escolar.

Essa assertiva encontra pleno amparo nas leis e tratados nacionais e internacionais sobre os índios, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, assinada e assumida pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2002, e promulgada pela Presidência da República mediante Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que em seu art. 27, estabelece:

(...) os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos.

Acrescenta, ainda, que os recursos apropriados para tal finalidade “deverão ser facilitados” pelos governos. Isso favorece, dentre outras coisas, a proposta de criação de um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena com as funções requeridas por seus conselheiros, podendo, portanto, atuar dentro da relativa autonomia que deve desfrutar esse tipo de colegiado.

Dotado da competência de normatização, esse colegiado assumiria a tarefa de criar um marco regulatório para as escolas indígenas do Amazonas. Devem ser observados, nesse exercício, os preceitos da educação nacional e as particularidades da Educação Indígena com a intenção de assegurar aos povos indígenas tanto o direito à igualdade quanto à diferença, condição jurídica de que gozam os índios na Constituição Federal. Igualdade e diferença são condições indispensáveis para o surgimento e exercício de práticas educacionais marcadas pela interculturalidade, bilinguismo e autonomia cultural.

A este respeito, esclarece o ex-conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, em resposta ao CEEI/AM, anexada ao ofício encaminhado por este órgão colegiado ao CNE:

Sendo competência privativa da União legislar sobre populações indígenas (CF/88, art. 22, XIV), sendo a competência privativa delegável quando a União o fizer, sendo a LDB (CF/88, art. 22, XXIV) também competência privativa da União, sendo que a LDB não só reconhece a educação intercultural às comunidades indígenas (art.78, caput) como também o desenvolvimento de currículos e programas culturais específicos (art. 78, § 2º, III), sendo que o art. 10 da LDB não faz do Conselho Estadual de Educação o órgão exclusivo do sistema de ensino (art. 10, I e V), nada impede que o Estado do Amazonas, no exercício de sua autonomia, crie um Conselho Estadual de Educação Indígena com poderes normativos.

Neste sentido, não custa lembrar que o conjunto de dispositivos presentes na LDB estabelece a organização da educação nacional sob o regime de cooperação recíproca, tendo os sistemas de ensino, federal, estadual, distrital e municipal “liberdade de organização nos termos desta lei.”

Os dispositivos legais existentes atestam o caráter intercultural da educação escolar indígena como parte integrante do direito à educação, garantindo-lhe políticas educacionais específicas. Sendo assim, é possível ao Estado atribuir função normativa ao CEEI/AM, dentro dos marcos regulatórios da educação nacional. Esta competência poderá ser estabelecida por ato do poder executivo, alterando o decreto constitutivo do CEEI/AM por dispositivo contido em lei ou por delegação do Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

Orientada pelos preceitos legais que a reconhecem como uma experiência pedagógica peculiar inserida no sistema educacional brasileiro, a Educação Escolar Indígena deve ser tratada pelas agências governamentais como tal. Para isso devem promover as “adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural.” (Parecer CNE/CEB nº 14/99).

II – VOTO DA RELATORA

Na seara jurídica analisada não foi encontrada nenhuma negativa que se traduza em impedimento legal para que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM) assuma funções normativas. Conforme observado, há um *corpus* jurídico que garante aos povos indígenas no Brasil o direito a uma educação escolar específica, balizada pelo direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ancorada em calendários e materiais didáticos específicos.

A solicitação em questão, de interesse dos povos indígenas do Estado do Amazonas e consensuada entre os conselheiros indígenas e não indígenas que compõem o referido Conselho, é referendada pelo contexto doutrinário e normativo da educação brasileira.

A condição de órgão com poderes normativos reclamada pelo CEEI/AM, no intuito de garantir a autonomia dos projetos educativos das comunidades indígenas, pautados nos princípios da especificidade e da interculturalidade, não se configura como separação do sistema estadual de educação. Em sentido contrário, expressa a sua integração e participação em tal sistema resguardada a sua especificidade como educação intercultural, diferenciada, bilíngue, multilíngue e comunitária.

Nestes termos, o voto da relatora indica que, preservado o regime de colaboração previsto na Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 6.861/2009, o Estado do Amazonas, no exercício de sua autonomia, pode atribuir funções normativas ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), tendo em vista não haver impeditivos legais em tal atribuição de competência.

Brasília, (DF), 10 de fevereiro de 2011.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento
Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 10 de fevereiro de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão
Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer
Vice-Presidente

*** Homologado: D.O.U 15/04/2011,**

Parecer CNE/CEB 5/2011

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

I – RELATÓRIO

1. Introdução

O Brasil vive, nos últimos anos, um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos 7%, em 2010. Este processo de crescimento tem sido acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentam. Evidenciam-se, porém, novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no País. A educação, sem dúvida, está no centro desta questão.

O crescimento da economia e novas legislações, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Emenda Constitucional nº 59/2009 – que extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU) – e dispôs sobre outras medidas, têm permitido ao País aumentar o volume de recursos destinados à Educação.

Tais iniciativas, nas quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem tido destacada participação, visam criar condições para que se possa avançar nas políticas educacionais brasileiras, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, à formação e valorização dos profissionais da educação e à inclusão social.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência as discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009.

A demanda provocada por essas mudanças na legislação, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98), além de se identificarem outros motivos que reforçam essa necessidade.

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens.

Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais.

É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais.

No sentido geral, da forma como está organizado na maioria das escolas, o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O trabalho “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil” (BID, 2010) mostrou, entretanto, que é possível identificar, nos Estados da Federação, escolas públicas que desenvolvem excelentes trabalhos.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a ser configurado com uma identidade própria, como etapa final de um mesmo nível da educação, que é a Educação Básica, e teve assegurada a possibilidade de se articular, até de forma integrada em um mesmo curso, com a profissionalização, pois o artigo 36-A prevê que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras. Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Situação semelhante acontece com o aumento da demanda do Ensino Médio no campo, cujo atendimento induz a novos procedimentos no sentido de promover a permanência dos mesmos na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação.

Apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões

de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população.

De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). Observe-se que essas taxas diferem de região para região e entre as zonas urbana e rural. Há também uma diferença significativa entre as escolas privadas e públicas.

Em resposta a esses desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal foram desenvolvidas com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concretizado por Estados e Municípios, por meio da estruturação da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), conduz à revisão das políticas públicas de educação e potencializa a articulação de programas e ações educacionais de governo.

A concepção de uma educação sistêmica expressa no PDE, ao valorizar conjuntamente os níveis e modalidades educacionais, possibilita ações articuladas na organização dos sistemas de ensino. Significa compreender o ciclo educacional de modo integral, promovendo a articulação entre as políticas orientadas para cada nível, etapa e modalidade de ensino e, também, a coordenação entre os instrumentos disponíveis de política pública. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente.

Para levar adiante todas as ideias preconizadas na LDB, a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos.

O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade

da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade.

É sabido que a questão do atendimento das demandas das “juventudes” vai além da atividade da escola, mas entende-se que uma parte significativa desse objetivo pode ser alcançada por meio da transformação do currículo escolar e do projeto político-pedagógico.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve contemplar as recentes mudanças da legislação, dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, sempre tendo em vista a qualidade do ensino.

Para tratar especificamente da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi criada, em janeiro de 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 1/2010, recomposta pela Portaria CNE/CEB nº 2/2010, a Comissão constituída na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, formada pelos Conselheiros Adeum Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Mozart Neves Ramos, Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento.

Registre-se, por oportuno, que o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento do que determina o art. 7º da Lei nº 9.131/95 (que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), vinha trabalhando na atualização das várias Diretrizes Curriculares Nacionais. Além da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, já foram atualizadas, entre outras, as Diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

Em agosto de 2010, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) encaminhou ao CNE uma sugestão de resolução feita por especialistas daquela Secretaria e outros contratados especificamente para elaboração do referido documento. Juntamente com a proposta de resolução, a SEB encaminhou outros documentos para subsidiar as discussões, além de disponibilizar técnicos para acompanhamento dos trabalhos, dentre os quais cumpre destacar o Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, e a Coordenadora Geral do Ensino Médio, Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, bem como o consultor Bahij Amin Aur.

A proposta foi encaminhada aos membros do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio que apresentaram, além das sugestões das Secretarias Estaduais de Educação, um documento coletivo discutido na reunião do Fórum, realizada em Natal, RN, em 1º de setembro de 2010. Em seguida, a mesma proposta foi submetida à apreciação de especialistas que deram suas sugestões na reunião conjunta com os membros da Comissão Especial da CEB e da Secretaria de Educação Básica do MEC, realizada nas dependências do CNE, em 17 de setembro de 2010.

No dia 4 de outubro de 2010, a sugestão de resolução destas Diretrizes foi discutida em audiência pública convocada pela Câmara de Educação Básica e realizada no CNE e contou com a participação de mais de 100 pessoas, entre educadores e representantes de entidades. Destaque-se que o mesmo documento foi enviado ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que, por sua vez, o encaminhou para as Secretarias Estaduais de Educação.

Foram recebidas diversas contribuições individuais e de associações, dentre as quais se destaca o documento enviado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹.

Em 16 de fevereiro de 2011, o relator participou da reunião do CONSED com os Secretários Estaduais de Educação, para informar sobre o andamento dos trabalhos de elaboração destas Diretrizes e solicitar a contribuição dos mesmos.

É importante considerar que este parecer está sendo elaborado na vigência de um quadro de mudanças e propostas que afetam todo o sistema educacional e, particularmente, o Ensino Médio, dentre as quais se destacam os seguintes exemplos:

- I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);
- II – os 14 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras que repercutem nos currículos da Educação Básica, notadamente no do Ensino Médio;
- III – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;
- IV – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC);
- V – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;
- VI – a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM);
- VII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009);
- VIII – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;
- IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública;
- X – o final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como a mobilização em torno da nova proposta do PNE para o período 2011-2020;
- XI – as recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento “Subsídios para Elaboração do PNE: Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE” (Portaria CNE/CP nº 10/2009);

¹ ANPED. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer*, 2010.

XII – a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com tema central “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação: suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, visando à construção do PNE 2011-2020;

XII – a relevante alteração na Constituição, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados a manutenção e ao desenvolvimento do ensino;

XII – a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010);

XIV – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública;

XV – iniciativas relevantes, tanto na esfera federal, sobretudo com o Programa Ensino Médio Inovador do MEC, como na esfera estadual e, mesmo, na municipal;

XVI – a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

XVII – a reformulação do ENEM e sua utilização nos processos seletivos das Instituições de Educação Superior, visando democratizar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino, potencialmente induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio;

XVIII – a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação;

XIX – a instituição do Programa Nacional de Direitos humanos (PNDH 3), o qual indica a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (PNEDH).

XX – o envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei que trata do novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020.

É expectativa que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania.

Desse modo, o grande desafio deste parecer consiste na incorporação das grandes mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas políticas educacionais brasileiras e em constituir um documento que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito à educação, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos.

2. Direito à educação

2.1 Educação como direito social

A educação, por meio da escolarização, consolidou-se nas sociedades modernas como um direito social, ainda que não tenha sido universalizada. Concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais.

No Brasil, constituem-se importantes instrumentos normativos relativos à educação, além da própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), também a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação para 2001-2010), embora já tenha chegado ao final de seus dez anos de vigência.

No tocante à Constituição Federal, lembra-se a importante alteração promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, o que significa que, regularizado o fluxo escolar no Ensino Fundamental, o Ensino Médio também estará incluído na faixa de obrigatoriedade, constituindo-se em direito público subjetivo.

Na LDB, destaca-se que o inciso VI do art. 10 determina que os Estados incumbir-se-ão de “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem” (Redação dada pela Lei nº 12.061/2009).

O PNE 2001-2010 apresentou diagnóstico e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação. Para o Ensino Médio, estabeleceu a meta de atender 100% da população de 15 a 17 anos até 2011, e Diretrizes para o Ensino Médio, que constituíam pressupostos para serem considerados na definição de uma política pública para essa etapa.

Desde 2007, o Ministério da Educação, vem implementando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia complementar ao PNE no que se refere ao seu caráter executivo e de posição política de governo. Com prioridade na Educação Básica de qualidade, o PDE assume uma concepção sistêmica da educação e o compromisso explícito com o atendimento aos grupos discriminados pela desigualdade educacional. Além disso, propõe envolver todos, pais, estudantes, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola.

Para a implementação dessas medidas, o PDE adotou como orientação estratégica a mobilização dos agentes públicos e da sociedade em geral, com vistas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser viabilizado mediante programas e ações de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios.

O Projeto de Lei que cria o novo PNE estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país de 2011 a 2020. As metas voltadas diretamente ou que têm relação com o Ensino Médio são:

- I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.
- II – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

- III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.
- IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
- V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
- VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta.
- VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
- XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
- XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.
- XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

2.2 Educação com qualidade social

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante (2008). Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é 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.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para:

I- a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

II – a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também, mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca, ateliê, oficina, área para práticas esportivas e culturais, entre outros) requeridos

para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VI – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VII – 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;
- VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;
- IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros.

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a **educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores**. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo.

3. O Ensino Médio no Brasil

Em uma perspectiva histórica (UNESCO, 2009), verifica-se que foi a reforma educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, que regulamentou e organizou o ensino secundário, além do ensino profissional e comercial (Decreto nº 18.890/31) que estabeleceu a modernização do ensino secundário nacional.

Apesar de modernizadora, essa reforma não rompeu com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média, pois foi concebida para conduzir seus estudantes para o ingresso nos cursos superiores.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a denominada Reforma Capanema: a) Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; b) Lei orgânica do ensino comercial, de 1943; c) Leis orgânicas do ensino primário, de 1946. Nas leis orgânicas firmou-se o objetivo do

ensino secundário de formar as elites condutoras do país, a par do ensino profissional, este mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana.

Nessa reforma, o ensino secundário mantinha dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial, com duração de 4 anos, destinado a fundamentos; o segundo correspondia aos cursos clássico e científico, com duração de 3 anos, com o objetivo de consolidar a educação ministrada no ginásial. O ensino secundário, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos, o que veio a ocorrer na década seguinte.

Em 1950, a equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais foi uma mudança decisiva, comunicando os dois tipos de ensino. A Lei Federal nº 1.076/50 permitiu que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos. Na década seguinte, sobreveio a plena equivalência entre os cursos, com a equiparação, para todos os efeitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico, efetivada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61).

Novo momento decisivo ocorreu dez anos depois, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformou a Lei nº 4.024/61, no que se refere ao, então, ensino de 1º e de 2º graus. Note-se que ocorreu aqui uma transposição do antigo ginásial, até então considerado como fase inicial do ensino secundário, para constituir-se na fase final do 1º grau de oito anos.

Para o 2º grau (correspondente ao atual Ensino Médio), a profissionalização torna-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, preparadora para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1º grau. A implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda de identidade que o 2º grau passara a ter, seja a propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional. Passada uma década, foi editada a Lei nº 7.044/82, tornando facultativa essa profissionalização no 2º grau.

O mais novo momento decisivo veio com a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal nº 9.394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos. A LDB define o Ensino Médio como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo este sua etapa final.

Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto.

A LDB define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar.

Na sequência, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, que destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico, com as possibilidades de organização do Ensino Médio, tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB. Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que incluiu estudos de caso em dois Estados, que *os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores* (UNESCO, 2009).

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente quanto ao Ensino Médio, reiteram que é etapa final do processo formativo da Educação Básica e indicam que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas.

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.²

Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico.

2 A liberdade de diversificação e flexibilidade de currículos encontra respaldo nos princípios constitucionais, reafirmados na LDB, da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Constituição Federal 1988, art. 206, Incisos II e III; e art. 3º, Incisos II e III da LDB), além do previsto na organização da educação nacional, na obrigatoriedade dos sistemas de ensino de assegurar “progressivos graus de autonomia pedagógica” a suas unidades escolares (LDB, art. 15).

4. Os sujeitos/estudantes do Ensino Médio

4.1 As juventudes

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (Brasil, 2006). Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar.

Pesquisas sugerem que, muito frequentemente, a juventude é entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta (Dayrell, 2003). Com isso, nega-se a importância das ações de seu presente, produzindo-se um entendimento de que sua educação deva ser pensada com base nesse “vir a ser”. Reduzem-se, assim, as possibilidades de se fazer da escola um espaço de formação para a vida hoje vivida, o que pode acabar relegando-a a uma obrigação enfadonha.

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (Sposito, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes.

Além de uma etapa marcada pela transitoriedade, outra forma recorrente de representar a juventude é vê-la como um tempo de liberdade, de experimentação e irresponsabilidade (Dayrell, 2003). Essas duas maneiras de representar a juventude – como um “vir a ser” e como um tempo de liberdade – mostram-se distantes da realidade da maioria dos jovens brasileiros. Para esses, o trabalho não se situa no futuro, já fazendo parte de suas preocupações presentes. Uma pesquisa realizada com jovens de várias regiões brasileiras, moradores de zonas urbanas de cidades pequenas e capitais, bem como da zona rural, constatou que 60% dos entrevistados frequentavam escolas. Contudo, 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho (Sposito, 2005). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.

Muitos jovens abandonam a escola ao conseguir emprego, alegando falta de tempo. Todavia, é possível que, se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregados.

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no

âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola.

Possivelmente, um dos aspectos indispensáveis a essas análises é a compreensão da constituição da juventude. A formação dos indivíduos é hoje atravessada por um número crescente de elementos. Se antes ela se produzia, predominantemente, no espaço circunscrito pela família, pela escola e pela igreja, em meio a uma razoável homogeneidade de valores, muitas outras instituições, hoje, participam desse jogo, apresentando formas de ser e de viver heterogêneas.

A identidade juvenil é determinada para além de uma idade biológica ou psicológica, mas situa-se em processo de contínua transformação individual e coletiva, a partir do que se reconhece que o sujeito do Ensino Médio é constituído e constituinte da ordem social, ao mesmo tempo em que, como demonstram os comportamentos juvenis, preservam autonomia relativa quanto a essa ordem.

Segundo Dayrell, a juventude é “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. (2003).

Zibas, ao analisar as relações entre juventude e oferta educacional observa que a ampliação do acesso ao Ensino Médio, nos últimos 15 anos, não veio acompanhada de políticas capazes de dar sustentação com qualidade a essa ampliação. Entre 1995 e 2005, os sistemas de ensino estaduais receberam mais de 4 milhões de jovens no Ensino Médio, totalizando uma população escolar de 9 milhões de indivíduos (2009).

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (*idem*).

Segundo Dayrell (2009), o censo de 2000 informa que 47,6% dos jovens da Região Sudeste de 15 a 17 anos frequentavam o Ensino Médio; no Nordeste apenas 19,9%; e a média nacional era de 35,7%. O autor assinala, com base em dados do IPEA (2008), que há uma frequência líquida no Sul/Sudeste de 58%, contra 33,3% no Norte/Nordeste. Em que pese essa presença ser expressivamente maior na Região Sul do país, observa-se um quadro reiterado de desistência da escola também nessa região. Esse quadro parece se intensificar no Ensino Médio, devido à existência de forte tensão na relação dos jovens com a escola (Correia e Matos, 2001; Dayrell, 2007; Krawczyk, 2009 apud Dayrell, 2009).

Dentre os fatores relevantes a se considerar está a relação entre juventude, escola e trabalho. Ainda que não se parta, *a priori*, de que haja uma linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e do desemprego juvenil.

O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor.

A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral.

Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida.

Diante do exposto, torna-se premente que as escolas, ao desenvolverem seus projetos político-pedagógicos, se debruçam sobre questões que permitam ressignificar a instituição escolar diante de uma possível fragilização que essa instituição venha sofrendo, quando se trata do público alvo do Ensino Médio, considerando, ainda, a necessidade de acolhimento de um sujeito que possui, dentre outras, as características apontadas anteriormente. Assim, sugerem-se questões como: Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram?

Viabilizar as condições para que tais questões pautem as formulações dos gestores e professores na discussão do seu cotidiano pode permitir novas formas de organizar a proposta de trabalho da escola na definição de seu projeto político-pedagógico.

4.2 Os estudantes do Ensino Médio noturno

O Ensino Médio noturno tem estado ausente do conjunto de medidas acenadas para a melhoria da Educação Básica. Estas Diretrizes definem que todas as escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social.

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário ter em mente as especificidades dos estudantes que compõem a escola noturna, com suas características próprias.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a maioria dos estudantes do ensino noturno são adolescentes e jovens. Uma parte está dando continuidade aos estudos, sem interrupção, mesmo que já tenha tido alguma reprovação. Outra parte, no entanto, está retornando aos estudos depois de haver interrompido em determinado momento.

Levantamentos específicos mostram que os estudantes do ensino noturno diferenciam-se dos estudantes do ensino diurno, pois estes últimos têm o estudo como principal atividade/interesse, enquanto os do noturno são, na sua maioria, trabalhadores antes de serem estudantes. Do ponto de vista das expectativas destes estudantes, uns objetivam prosseguir os estudos ingressando no ensino superior, enquanto outros pretendem manter ou retomar sua dedicação ao trabalho.

O fato de muitos terem retornado aos estudos depois de tê-los abandonado, é um atestado de que acreditam no valor da escolarização como uma forma de buscar melhores dias e um futuro melhor. Em geral são estudantes que, não tendo condição econômica favorável,

não têm acesso aos bens culturais e, como tal, esperam que a escola cumpra o papel de supridora dessas condições. Não raras vezes, a escola noturna é vista por esses estudantes trabalhadores como um *locus* privilegiado de socialização.

Os que estudam e trabalham, em geral, enfrentam dificuldades para conciliar as duas tarefas. Todos têm consciência de que as escolas noturnas convivem com maiores dificuldades do que as do período diurno e isso é um fator de desestímulo.

Segundo Arroyo (1986, *in* Togni e Carvalho, 2008), ao tratar do “aluno (estudante)-trabalhador”, estamos nos referindo a um trabalhador que estuda, ou seja, jovens que, antes de serem estudantes, são trabalhadores e que “dessa diferenciação, não deveria decorrer qualquer interpretação que indique uma valorização diferente, por parte dos estudantes, da escolarização, mas sim, especificidades nas relações estabelecidas na escola” (Oliveira e Sousa, 2008).

Desse modo, o enfrentamento das necessidades detectadas no ensino noturno passa, inicialmente, pelo reconhecimento da diversidade que caracteriza a escola e o corpo discente do ensino noturno para, em seguida, adequar seus procedimentos aos projetos definidos para a mesma.

A própria Constituição Federal, no inciso VI do art. 208, determina, de forma especial, a garantia da oferta do **ensino noturno regular adequado às condições do educando**. A LDB, no inciso VI do art. 4º, reitera este mandamento como dever do Estado.

Ainda a LDB, no § 2º do art. 23, prescreve que o calendário escolar 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.

Considerando, portanto, a situação e as circunstâncias de vida dos estudantes trabalhadores do Ensino Médio noturno, cabe indicar e possibilitar formas de oferta e organização que sejam adequadas às condições desses educandos, de modo a permitir seu efetivo acesso, permanência e sucesso nos estudos desta etapa da Educação Básica. É óbice evidente a carga horária diária, a qual, se igual à do curso diurno, não é adequada para o estudante trabalhador, que já cumpriu longa jornada laboral. Este problema é agravado em cidades maiores, nas quais as distâncias e os deslocamentos do local de trabalho para a escola e desta para a morada impõe acréscimo de sacrifício, levando a atraso e perda de tempos escolares. Essa sobrecarga de horas no período noturno torna-se, sem dúvida, causa de desestímulo e aproveitamento precário que leva a uma deficiente formação e/ou à reprovação, além da retenção por faltas além do limite legal e, no limite, de abandono dos estudos.

Nesse sentido, com base no preceito constitucional e da LDB, e respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o projeto pedagógico deve atender com qualidade a singularidade destes sujeitos.

4.3 Os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O inciso I do art. 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação é efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, **assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria**.

A LDB, no inciso VII do art. 4º, determina a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola. O art. 37 traduz os fundamentos da EJA, ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si e mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, *consideradas as características*

do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 instituem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Indicam, igualmente, que mantém os princípios, objetivos e diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Sendo os jovens e adultos que estudam na EJA, no geral trabalhadores, cabem as considerações anteriores sobre os estudantes do Ensino Médio noturno, uma vez que esta modalidade é, majoritariamente, oferecida nesse período. Assim, deve especificar uma organização curricular e metodológica que pode incluir ampliação da duração do curso, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 1.200 horas.

A aproximação entre a EJA – Ensino Médio – e a Educação Profissional, materializa-se, sobretudo, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006. A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral.

4.4 Os estudantes indígenas, do campo e quilombolas

O Ensino Médio, assim como as demais etapas da Educação Básica, assumem diferentes modalidades quando destinadas a contingentes da população com características diversificadas, como é, principalmente, o caso dos povos indígenas, do campo e quilombolas.

O art. 78 da LDB se detém na oferta da Educação Escolar Indígena. Da confluência dos princípios e direitos desta educação, traduzidos no respeito à sociodiversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos com os princípios da formação integral, visando à atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos, surge a possibilidade de uma educação indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de gerenciamento autônomo de seus territórios, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros. Esta modalidade tem Diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita na territorialidade, em processos de afirmação de identidades étnicas, produção e (re)significação de crenças, línguas e tradições culturais. Em função de suas especificidades requer normas e ordenamentos jurídicos próprios em respeito aos diferentes povos, como afirmado no Parecer CNE/CEB nº 14/99: “Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”.

A escola indígena, portanto, visando cumprir sua especificidade, alicerçada em princípios comunitários, bilíngues e/ou multilíngues e interculturais, requer formação

específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (artigos 5º, 9º, 10, 11, e inciso VIII do art. 4º da LDB), como destacado no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. É, pois, a partir dos parâmetros político-pedagógicos próprios que se busca refletir sobre a Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Esta modalidade da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio, está prevista no art. 28 da LDB, definindo, para atendimento da população do campo, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. As propostas pedagógicas das escolas do campo com oferta de Ensino Médio devem, portanto, ter flexibilidade para contemplar a diversidade do meio, em seus múltiplos aspectos, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Especificidades próprias, similarmente, tem a educação destinada aos quilombolas, desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente. A Câmara de Educação Básica do CNE instituiu Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade (Portaria CNE/CEB nº 5/2010).

4.5 Os estudantes da Educação Especial

Como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino a Educação Especial deve estar prevista no projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

O Ensino Médio de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³ segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Conforme expresso no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo⁴, “a deficiência é um conceito em evolução”, resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Considerando o “respeito pela dignidade

³ Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

⁴ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi assinada em Nova Iorque, em 30/3/2007, e ratificada pelo Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009 (no Congresso Nacional, por ter recebido três quintos dos votos dos membros da Câmara e do Senado, em dois turnos, quórum qualificado, passou a ter status de norma constitucional).

inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas” e o entendimento da diversidade dos educandos com necessidades educacionais especiais, as instituições de ensino não podem restringir o acesso ao Ensino Médio por motivo de deficiência. Tal discriminação “configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano”.

Cabe assim às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no Ensino Médio, assim como promover a quebra de barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de avaliação adequados às singularidades dos educandos, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação e complementação do atendimento.

Para o atendimento desses objetivos, devem as escolas definir formas inclusivas de atendimento de seus estudantes, devendo os sistemas de ensino dar o necessário apoio para a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua plena e efetiva participação e inclusão na sociedade.

5. Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social

5.1 Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Aprender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constitui em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva

para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A ciência, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso. Pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico.

O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la.

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

5.2 Trabalho como princípio educativo

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

5.3 Pesquisa como princípio pedagógico

A produção acelerada de conhecimentos, característica deste novo século, traz para as escolas o desafio de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação.

O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar.

Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores.

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos.

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido.

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social.

É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum.

A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade.

5.4 Direitos humanos como princípio norteador

As escolas, assim como outras instituições sociais, têm um papel fundamental a desempenhar na garantia do respeito aos direitos humanos.

Este respeito constitui irrevogável princípio nacional, pois nossa Constituição, já no seu preâmbulo, declara a instituição de um Estado Democrático, destinado a assegurar o 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. Entre os princípios fundamentais do país, consagra o fundamento da dignidade da pessoa humana; os objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, e de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, etnia, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; além de consagrar o princípio da prevalência dos direitos humanos nas suas relações internacionais. A Constituição estabelece, ainda, os direitos e garantias fundamentais, afirmando, discriminadamente, os direitos e deveres individuais e coletivos.

Após sua promulgação em 1988, novos textos legais, documentos, programas e projetos vêm materializando a defesa e promoção dos direitos humanos. São exemplos os Programas Nacional⁵, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto do Idoso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que tem *status* constitucional), as leis de combate à discriminação racial e à tortura, bem como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos. Estas iniciativas e medidas são fundamentadas em vários instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948.

Compreender a relação indissociável entre democracia e respeito aos direitos humanos implica no compromisso do Estado brasileiro, no campo cultural e educacional, de promover seu aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino. Os direitos humanos na educação encontram-se presentes como princípio internacional, não só nas Resoluções da ONU acerca da Década da Educação em direitos humanos, como no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Conclama-se a responsabilidade coletiva de todos os países a dar centralidade à Educação em direitos humanos na legislação geral e específica, na estrutura da política e planos educacionais, e nas diretrizes e programas de educação.

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.

Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações.

⁵ O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) está instituído pelo Decreto n° 7037/2009.

Em um contexto democrático, nos diversos níveis, etapas e modalidades, é imprescindível propiciar espaços educativos em que a cultura de direitos humanos perpassa todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, tais como o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão, e a avaliação, conforme indica o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). É nesse sentido que a implementação deste Plano é prescrita pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), instituído pelo Decreto nº 7.037/2009.⁶

Para isso, a escola tem um papel fundamental, devendo a Educação em direitos humanos ser norteadora da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio.

5.5 Sustentabilidade ambiental como meta universal

O compromisso com a qualidade da educação no século XXI, em momento marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, 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. Esta necessidade e decorrentes preocupações são universais.

Tais questões despertam o interesse das juventudes de todos os meios sociais, culturais, étnicos e econômicos, pois apontam para uma cidadania responsável com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos. No Ensino Médio há, portanto, condições para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza.

No contexto internacional é significativa a atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é protagonista destacado. Ressalta-se, nesse âmbito, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992, elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Esse documento enfatiza a Educação Ambiental como instrumento de transformação social e política, comprometido com a mudança social, rompendo com o modelo desenvolvimentista e inaugurando o paradigma de sociedades sustentáveis.

Na Cúpula do Milênio, promovida em setembro de 2000 pela ONU, 189 países, incluindo o Brasil, estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com o compromisso de colocar em prática ações para que sejam alcançados até 2015. Um dos objetivos é o de Qualidade de Vida e Respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais, e reverter a perda de recursos ambientais.

⁶ O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) tem, como uma das diretrizes do Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos, a efetivação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos, sendo seu Objetivo Estratégico I, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A mesma ONU instituiu o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, indicando uma nova identidade para a Educação, *como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.*

Estas preocupações universais têm crescente repercussão no Brasil, que, Institucionalmente, possui um Ministério específico no Governo Federal, secundado por Secretarias e órgãos nos Estados e em Municípios.

No contexto nacional, a Educação Ambiental está amparada pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), bem como pela legislação dos demais entes federativos. A PNEA entende por esta educação *os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade*". Entre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. E preceitua que ela é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação formal e, portanto, também no Ensino Médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico.

6. Desafios do Ensino Médio

É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, a educação escolar, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar. Por outro lado, tecnologias da informação e

comunicação modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pela escola para evitar uma nova forma de exclusão, a digital.

De acordo com Silva (2005), privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões da formação, como, por exemplo, as dimensões física, social e afetiva. Desse modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica.

Como fundamento dessa necessidade podemos recorrer, por exemplo, a um dos grandes pensadores dos processos cognitivos, Henry Wallon, e apreender, a partir dele, essa natureza multidimensional implicada nas relações de ensinar e aprender. Segundo Wallon (apud Silva, 2005), para que a aprendizagem ocorra, um conjunto de condições necessita estar satisfeito: a emoção, a imitação, a motricidade e o *socius*, isto é, a condição da interação social. Esses quatro elementos, marcados por uma estreita interdependência, geram a possibilidade de que cada um de nós possa se apropriar dos elementos culturais, objeto de nossa formação. Na ausência de qualquer um deles, esse processo ocorre de forma limitada.

Do mesmo modo, assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada historicamente. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sócio-cultural em que educador e educando estão inseridos.

Tomar o educando em suas múltiplas dimensões tem como finalidade realizar uma educação que o conduza à autonomia, intelectual e moral.

Para o Ensino Médio, reconhecidos seu caráter de integrante da Educação Básica e seu necessário asseguramento de oferta para todos, a própria LDB aponta para a possibilidade de ofertar distintas modalidades de organização, inclusive a formação técnica, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos.

Desse modo, dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos. Além disso, também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos.

6.1 Função do Ensino Médio no marco legal

A Lei nº 9.394/96 (LDB), define que a educação escolar brasileira está constituída em dois níveis: Educação Básica (formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Educação Superior. A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cury considera o conceito de Educação Básica definido na LDB um conceito novo e esclarece:

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.

A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (CURY, 2007, 171-2)

A LDB ⁷ estabelece, portanto, que o Ensino Médio é etapa que completa a Educação Básica (art. 35), definindo-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de um nível de escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). Segundo Saviani, *a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.* (Saviani, 2000).

⁷ Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona direta ou indiretamente com o Ensino Médio, e cujas alterações estão em vigor atualmente:

- Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
- Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
- Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.
- Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
- Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
- Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio.
- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos art. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Ainda, segundo Cury, do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica.

No contexto desta temática, consideram-se, na LDB, os artigos 2º e 35. Um explicita os deveres, os princípios e os fins da educação brasileira; o outro trata das finalidades do Ensino Médio.

Diz o 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 a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo possibilita-nos afirmar que a finalidade da educação é de tríplice natureza:

I – o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;

II – o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres;

III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

O Ensino Médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação, configurando-se enquanto Educação Básica. A formação geral do estudante em torno dos fundamentos científico-tecnológicos, assim como sua qualificação para o trabalho, sustentam-se nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB. Nesse sentido, não é possível compreender a tríplice intencionalidade expressa na legislação de forma fragmentada e estanque. São finalidades que se entrecruzam umas nas outras, fornecendo para a escola o horizonte da ação pedagógica, quando se vislumbram, também, as finalidades do Ensino Médio explicitadas no art. 35, da LDB:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Estas finalidades legais do Ensino Médio definem a identidade da escola no âmbito de quatro indissociáveis funções, a saber:

I – consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;

II – preparação do cidadão para o trabalho;

III – implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e

IV – compreensão da relação teoria e prática.

A escola de Ensino Médio, com essa identidade legalmente delineada, deve levantar questões, dúvidas e críticas com relação ao que a instituição persegue, com maior ou menor ênfase.

As finalidades educativas constituem um marco de referência para fixar prioridades, refletir e desenvolver ações em torno delas. Elas contribuem para a configuração da identidade da escola no lugar da homogeneização, da uniformização. Kuenzer (2000) chama a atenção para as finalidades e os objetivos do Ensino Médio, que se resumem (...) *no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.*

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os profissionais da educação precisam ter clareza das finalidades propostas pela legislação. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e os objetivos que ela define. Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

O projeto político-pedagógico exige essa reflexão, assim como a explicitação de seu papel social, e a definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos com o processo escolar.

6.2 Identidade e diversificação no Ensino Médio

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Frente a esse quadro, é necessário dar visibilidade ao Ensino Médio no sentido da superação daquela dupla representação histórica persistente na educação brasileira. Nessa perspectiva, a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades.

Isso implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação do adolescente, do jovem e, também, da expressiva fração de população adulta com escolaridade básica incompleta.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino.

As instituições escolares devem avaliar as várias possibilidades de organização do Ensino Médio, garantindo a simultaneidade das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura e contemplando as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e as perspectivas da realidade da escola e do seu meio.

6.3 Ensino Médio e profissionalização

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira.

No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a **articulada** (integrada ou concomitante) e a **subsequente**, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares.

A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata.

Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior.

Outra parte, no entanto, necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio.

Entretanto, se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem.

O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada.

6.4 Formação e condição docente

A perspectiva da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente, além das novas determinações com vistas a atender novas orientações educacionais, amplia as tarefas dos profissionais da educação, no que diz respeito às suas práticas. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos.

Como consequência, é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela.

Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor.

A LDB, no Parágrafo único do art. 61, preconiza a associação entre teorias e práticas ao estabelecê-la entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

As diretrizes indicadas no I Plano Nacional de Educação 2001-2010 deram uma ideia da amplitude das qualidades esperadas dos professores:

- I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- II – ampla formação cultural;
- III – atividade docente como foco formativo;
- IV – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- V – pesquisa como princípio formativo;
- VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- VII – análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- VIII – inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação;
- IX – trabalho coletivo interdisciplinar;
- X – vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- XI – desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- XII – conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica.

O CNE, em fins de 2001, definiu orientações gerais para todos os cursos de formação de professores do país, pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, com alteração dada pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001. Após homologação destes, foi editada a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em 2008, considerando a persistência da notória carência por professores com formação específica, o MEC propôs o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, com o objetivo de enfrentar uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009, estabeleceu Diretrizes Operacionais para a implantação desse Programa, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

A implantação de uma política efetiva de formação de docentes para o Ensino Médio constitui-se um grande desafio. Um caminho para efetivação dessa política pública foi sinalizado no Decreto nº 6.755/2009, que estabelece os seguintes objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores:

- I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;
- II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior;
- III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior;
- IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;

X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

O Projeto de Lei que propõe o II Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020, prevê, entre suas diretrizes, a valorização dos profissionais da educação, o que inclui o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes. Destacam-se metas que dizem respeito diretamente à essa valorização:

Meta 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17 Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18 Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Levar adiante uma política nacional de formação e condição docente pode ser considerado um grande desafio na medida em que tal perspectiva implica a priorização da educação e formação de professores como política pública de Estado, superando, desse modo, a redução desse debate às diferentes iniciativas governamentais nem sempre convergentes.

Destaque-se, por fim, que a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

6.5 Gestão democrática

O currículo da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio, exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado de acordo com os modos de ser e de se desenvolver dos estudantes nos diferentes contextos sociais. Ciclos, séries, módulos e outras formas de organização a que se refere a LDB são compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si ao longo dos anos de duração dessa etapa educacional.

Ao empenhar-se em garantir aos estudantes uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão devem estar articuladas para esse propósito. O processo de organização das turmas de estudantes, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento dos interesses e necessidades dos estudantes, e a gestão democrática é um dos fatores decisivos para assegurar a todos eles o direito ao conhecimento.

O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico dos estudantes e nos recursos humanos e materiais disponíveis, sem perder de vista as orientações curriculares

nacionais e as orientações dos respectivos sistemas de ensino. É muito importante que haja uma ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos estudantes e da comunidade local na definição das orientações imprimidas nos processos educativos. Este projeto deve ser apoiado por um processo contínuo de avaliação que permita corrigir os rumos e incentivar as boas práticas.

Diferentemente da ideia de texto burocrático, como muitas vezes ocorre nas escolas, o projeto político-pedagógico é o instrumento facilitador da gestão democrática. Quando a escola não discute o seu projeto político-pedagógico ou o faz apenas de uma forma burocrática, os professores desenvolvem trabalhos isolados que, em geral, têm baixa eficiência.

O desenvolvimento de todo o processo democrático depende, em muito, dos gestores dos sistemas, das redes e de cada escola, aos quais cabe criar as condições e estimular sua efetivação, o que implica em que sejam escolhidos e designados atendendo a critérios técnicos de mérito e de desempenho e à participação da comunidade escolar.

Cabe lembrar que a gestão democrática do ensino público é um dos princípios em que se baseia o ensino, conforme determina o inciso VIII do art. 3º da LDB, completado pelo seu art. 14:

Art. 3º (...)

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

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Embora na LDB a gestão democrática apareça especificamente como orientação para o ensino público, ela está indicada, implicitamente, para todas as instituições educacionais nos arts. 12 e 13, entre as quais as instituições privadas, que não devem se furtar ao processo, sob pena de contrariarem os valores democráticos e participativos que presidem nossa sociedade.

A institucionalização da participação é necessária, com especial destaque para a constituição de conselhos escolares ou equivalentes, indicados no inciso II do art. 14, com atuação permanente, garantindo a constância do processo democrático na unidade de ensino.

Outro elemento necessário para a gestão democrática, com previsão de direitos e deveres dos sujeitos comprometidos com a unidade educacional, é o seu regimento escolar. Convém que este possa assegurar à escola as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social. A elaboração do regimento deve ser feita de forma a garantir ampla participação da comunidade escolar. É essa participação da comunidade que pode dar protagonismo aos estudantes e voz a suas famílias, criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos majoritários da população, que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino com qualidade para todos.

A experiência mostra que é possível alcançar melhorias significativas da qualidade de ensino desenvolvendo boas práticas, adequadas à situação da comunidade de cada escola. Em outras palavras, existem diferentes caminhos para se desenvolver uma educação de qualidade social, embora todas elas passem pelo compromisso da comunidade e da escola. Sempre que, por intermédio do desenvolvimento de um projeto educativo democrático e compartilhado,

os professores, a direção, os funcionários, os estudantes e a comunidade unem seus esforços, a escola chega mais perto da escola de qualidade que zela pela aprendizagem, conforme o inciso III do art. 13 da LDB.

Além da organização das escolas, é necessário tratar da organização dos sistemas de ensino, os quais devem, obrigatoriamente, nortear-se por Planos de Educação, sejam estaduais, sejam municipais. A obrigação destes planos, lamentavelmente, não vem sendo cumprida por todos os entes federados, sendo que o Projeto de Lei do II Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 reafirma esta necessidade, em seu art. 8º.

Os órgãos gestores devem contribuir e apoiar as escolas nas tarefas de organização dos seus projetos na busca da melhoria da qualidade da educação, embora se saiba que a vontade da comunidade escolar é um fator determinante para que esse sucesso seja alcançado. Nenhum esforço é vitorioso se não for focado no sucesso do estudante. Por isso, o projeto político-pedagógico deve colocar o estudante no centro do planejamento curricular. É preciso considerá-lo um sujeito com todas as suas necessidades e potencialidades, que tem uma vivência cultural e é capaz de construir a sua identidade pessoal e social.

Como sujeitos de direitos, os estudantes devem tomar parte ativa nas discussões para a definição das regras da escola, sendo estimulados à auto-organização e devem ter acesso a mecanismos que permitam se manifestar sobre o que gostam e o que não gostam na escola e a respeito da escola a que aspiram.

A descentralização de recursos, por outro lado, é fundamental para o exercício da autonomia das escolas públicas. Por isso é necessário que a comunidade escolar, e necessariamente aqueles que ocupam os cargos de direção, dominem os processos administrativos e financeiros exigidos por lei. Isso evita o uso indevido dos recursos. Todos esses processos requerem qualificação da comunidade escolar.

6.6 Avaliação do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica indicam três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica.

A **avaliação da aprendizagem**, que conforme a LDB pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

A **avaliação institucional interna** é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como do seu plano de trabalho, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009, ao assegurar o atendimento da população de 4 aos 17 anos de idade, com oferta gratuita determina um salto significativo no processo de democratização do ensino, garantindo não só o atendimento para aqueles matriculados na idade tida como regular para a escolarização, como para aqueles que se encontram em defasagem idade-tempo de organização escolar ou afastados da escola.⁸

⁸ A Emenda Constitucional nº 59/2009 deu nova redação ao Inciso I do art. 208 da Constituição Federal: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: 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”

O esforço necessário para cumprir tais objetivos exige mais do que investimentos em infraestrutura e recursos materiais e humanos. É necessário estabelecer ações no sentido de definir orientações e práticas pedagógicas que garantam melhor aproveitamento, com atenção especial para aqueles grupos que até então estavam excluídos do Ensino Médio.

Um dos aspectos que deve estar presente em tais orientações é o acompanhamento sistêmico do processo de escolarização, viabilizando ajustes e correções de percurso, bem como o estabelecimento de políticas e programas que concretizem a proposta de universalização da Educação Básica.

A **avaliação de redes de ensino** é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, lembrando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade de cada escola e rede, com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação.

Para tratar das exigências relacionadas com o Ensino Médio, além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação vem trabalhando no aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade. Neste sentido, este exame apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme art. 2º da Portaria nº 109/2009:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior;
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB);
- VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Assim, cada um destes objetivos delinea o aprofundamento de uma função do ENEM:

- I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II – avaliação certificatória, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos construídos no processo de escolarização ou os conhecimentos tácitos construídos ao longo da vida;
- III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Nesse caminho, o ENEM vem ampliando o espectro de atendimento apresentando um crescimento que veio de 156.000 inscritos, em 1998, e alcançou 4,6 milhões, em 2009.

À medida que se garantir participação de amostragem expressiva do sistema, incluindo diferentes segmentos escolares, se estará aproximando de uma percepção mais fiel do sistema, na perspectiva do direito dos estudantes. Nesse sentido, deve manter-se alinhado com estas Diretrizes e com as expectativas de aprendizagem a serem elaboradas.

O INEP deve continuar desenvolvendo metodologia adequada no sentido de alcançar esta multifuncionalidade do sistema de avaliação.

7. Projeto político-pedagógico e organização curricular

7.1. Projeto político-pedagógico

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) tratam pertinentemente do projeto político-pedagógico, já referido várias vezes neste Parecer, como elemento constitutivo para a operacionalização da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

Continua o citado Parecer indicando que a autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto político-pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os Planos de Educação nacional, estadual e/ou municipal, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

A proposta educativa da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Segundo o art. 44 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, o projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

I – o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II – a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura, professor-estudante e instituição escolar;

IV – as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V – a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI – os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII – o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII – o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X – a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

O primeiro fundamento para a formulação do projeto político-pedagógico de qualquer escola ou rede de ensino é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que orientam a comunidade escolar – se ele resultar do debate e reflexão do grupo que compõe a formação destes espaços (escola ou rede de ensino). Nesse contexto, identifica-se a necessidade do grupo comprometer-se com esse projeto e sentindo-se autores e sujeitos de seu desenvolvimento.

Sua construção e efetivação na escola ocorrem em um contexto concreto desta instituição, de sua organização escolar, relação com a comunidade, condições econômicas e realidade cultural, entre outros aspectos. Por isso, trata-se de um processo político, tanto quanto pedagógico, pois ocorre em meio a conflitos, tensões e negociações que desafiam o exercício da democracia na escola. Em decorrência, a construção desse projeto é essencial e necessariamente coletiva.

O projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, mas, principalmente, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos, as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

O projeto político-pedagógico exige um compromisso ético-político de adequação intencional entre o real e o ideal, assim como um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos.

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho de toda a escola, está fundamentada em princípios que devem nortear a escola democrática, entre os quais, liberdade, solidariedade, pluralismo, igualdade, qualidade da oferta, transparência, participação.

Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e no exercício de sua autonomia, o projeto político-pedagógico deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

I – atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas, e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II – problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

- III – a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;
- IV – valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;
- V – comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos Direitos humanos, da cidadania, da responsabilidade socioambiental e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- VI – articulação teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;
- VII – integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio conforme legislação específica;⁹
- VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;
- IX – capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;
- X – atividades sociais que estimulem o convívio humano;
- XI – avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;
- XII – acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;
- XIII – atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;
- XIV – reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade, da diversidade e da exclusão na sociedade brasileira;
- XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;
- XVI – análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;
- XVII – estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;
- XVIII – práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;
- XIX – atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;
- XX – produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;
- XXI – participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades;
- XXII – condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto.

⁹ A Lei nº 11.788/2008 define as normas para a oferta de estágio aos estudantes, caracterizado como “*ato educativo escolar, supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho*”. O estágio, obrigatório ou não, “*faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando*”. O CNE estabeleceu Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 35/2003. Embora anterior à citada lei, é aplicável no que não a contrariar.

O projeto político-pedagógico das unidades escolares deve, ainda, orientar:

- I – dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar;
- II – mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnico necessários à sua realização;
- III – adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais.

7.2. Currículo e trabalho pedagógico

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

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

Para compreender a dinâmica do trabalho pedagógico escolar a partir do currículo, é necessário que se tome como referência a cultura escolar consolidada, isto é, as práticas curriculares já vivenciadas, os códigos e modos de organização produzidos, sem perder de vista que esse trabalho se articula ao contexto sócio-histórico-cultural mais amplo e guarda com ele estreitas relações.

Falar em currículo implica em duas dimensões:

I – uma dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal; e

II – uma dimensão não explícita, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional.

Ambas as dimensões geram uma terceira, real, que concretiza o currículo vivo ou em ação, que adquire materialidade a partir das práticas formais prescritas e das informais espontâneas vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola.

O conhecimento é a “matéria prima” do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de ser produto histórico-cultural, isto é, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si, no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se com os mais variados interesses. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, melhor definindo, *educar* é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados com os modos de compreender e agir no mundo.

O trabalho pedagógico ganha materialidade nas ações: no planejamento da escola em geral e do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender e na avaliação do trabalho realizado, seja com relação a cada estudante individualmente ou ao conjunto da escola. No que se refere à avaliação, muito se tem questionado sobre seus princípios e métodos. Vale ressaltar a necessidade de que a avaliação ultrapasse o sentido de mera averiguação do que o estudante aprendeu, e torne-se elemento chave do processo de planejamento educacional.

O planejamento educacional, assim como o currículo e a avaliação na escola, enquanto componentes da organização do trabalho pedagógico, estão circunscritos fortemente a esse caráter de não neutralidade, de ação intencional condicionada pela subjetividade dos envolvidos, marcados, enfim, pelas distintas visões de mundo dos diferentes atores do processo educativo escolar. Desse modo, o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade, e não se submete plenamente ao controle. No entanto, isso não se constitui em limite ou problema, mas indica que se está diante da riqueza do processo de formação humana, e diante, também, dos desafios que a constituição dessa formação, sempre histórica, impõe.

O currículo possui caráter polissêmico e orienta a organização do processo educativo escolar. Suas diferentes concepções, com maior ou menor ênfase, refletem a importância de componentes curriculares, tais como os saberes a serem ensinados e aprendidos; as situações e experiências de aprendizagem; os planos e projetos pedagógicos; as finalidades e os objetivos a serem alcançados, bem como os processos de avaliação a serem adotados. Em todas essas perspectivas é notável o propósito de se organizar e de se tornar a educação escolar mais eficiente, por meio de ações pedagógicas coletivamente planejadas.

O planejamento coletivo promove “a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas também propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola” (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Nesse sentido, ressalta-se a inter-relação entre projeto político-pedagógico, currículo, trabalho pedagógico e, concretamente, condição e jornada dos professores.

Reitera-se, com base na legislação concernente ao Ensino Médio, o quanto os princípios adotados e as finalidades perseguidas precisam nortear as decisões tomadas no âmbito do currículo, compreendido esse como o conjunto de experiências escolares que se desdobram a partir do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes.

Currículo tem a ver com os esforços pedagógicos desdobrados na escola, visando a organizar e a tornar efetivo o processo educativo que conforma a última etapa da Educação Básica. Expressa, assim, o projeto político-pedagógico institucional, discutido e construído pelos profissionais e pelos sujeitos diretamente envolvidos no planejamento e na materialização do percurso escolar.

Pode-se afirmar a importância de se considerar, na construção do currículo do Ensino Médio, os sujeitos e seus saberes, necessariamente respeitados e acolhidos nesse currículo. O diálogo entre saberes precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso ao indispensável para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida. Assume importância, nessa perspectiva, a promoção de um amplo debate sobre a natureza da produção do conhecimento. Ou seja, o que se está defendendo é como inserir no currículo, o diálogo entre os saberes.

Mais do que o acúmulo de informações e conhecimentos, há que se incluir no currículo um conjunto de conceitos e categorias básicas. Não se pretende, então, oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si. A preferência, ao contrário, é que se estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica acerca do mundo.

Associado à integração de saberes significativos, há que se evitar a prática, ainda frequente, de um número excessivo de componentes em cada tempo de organização do curso, gerando não só fragmentação como o seu congestionamento.

Além de uma seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, e de sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar, vale possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos.

Por se desejar que as experiências de aprendizagem venham a tocar os estudantes, afetando sua formação, mostra-se indispensável a promoção de um ambiente democrático em que as relações entre estudantes e docentes e entre os próprios estudantes se caracterizem pelo respeito aos outros e pela valorização da diversidade e da diferença.

Faz-se imprescindível uma seleção de saberes e conhecimentos significativos, capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, além disso, tenham sentido para ele, toquem-no intensamente, como propõe Larrosa (2004), e, ainda, contribuam para formar identidades pautadas por autonomia, solidariedade e participação na sociedade.

Nesse sentido, deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender.

Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer.

Do professor, espera-se um desempenho competente, capaz de estimular o estudante a colaborar e a interagir com seus colegas, tendo-se em mente que a aprendizagem, para bem ocorrer, depende de um diálogo produtivo com o outro.

Cabe enfatizar, neste momento, que os conhecimentos e os saberes trabalhados por professores e estudantes, assumem contornos e características específicas, constituindo o que se tem denominado de conhecimento escolar.

O conhecimento escolar apresenta diferenças em relação aos conhecimentos que lhe serviram de referência, aos quais se associa intimamente, mas dos quais se distingue com bastante nitidez.

Os conhecimentos escolares provêm de saberes histórica e socialmente formulados nos âmbitos de referência dos currículos. Segundo Terigi (1999), tais âmbitos de referência podem ser considerados como correspondendo aos seguintes espaços:

I – instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);

II – mundo do trabalho;

III – desenvolvimentos tecnológicos;

IV – atividades desportivas e corporais;

V – produção artística;

VI – campo da saúde;

VII – formas diversas de exercício da cidadania;

VIII – movimentos sociais.

Nesses espaços são produzidos e selecionados conhecimentos e saberes dos quais derivam os escolares. Esses conhecimentos são escolhidos e preparados para compor o currículo formal e para configurar o que deve ser ensinado e aprendido.

Compreender o que são os conhecimentos escolares faz-se relevante para os profissionais da educação, pois permite concluir que os ensinados nas escolas não constituem cópias dos saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Por esse motivo, não faz sentido pensar em inserir, nas salas de aula, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos e saberes de referência passam por processos de descontextualização e recontextualização. A atividade escolar, por conseguinte, implica uma determinada ruptura com as atividades específicas dos campos de referência (Moreira e Candau, 2006; Terigi, 1999).

Explicitado como a concepção de conhecimento escolar pode influir no processo curricular, cabe discutir, resumidamente, em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar. Tais processos incluem algumas estratégias, sendo pertinente observar que o professor capaz de melhor entender o processo de construção do conhecimento escolar pode, de modo mais acurado, distinguir em que momento os mecanismos implicados nesse processo favorecem ou dificultam as atividades docentes. Ou seja, a compreensão de como se constitui os conhecimentos escolares e saberes é um fator que facilita tanto o planejamento quanto o desdobramento do próprio processo pedagógico.

7.3. Organização curricular do Ensino Médio

Toda ação educativa é intencional. Daí decorre que todo processo educativo fundamenta-se em pressupostos e finalidades, não havendo neutralidade possível nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões tomadas.

O planejamento curricular passa a ser compreendido de forma estreitamente vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza e se institui, como um elemento, portanto, integrador entre a escola e a sociedade.

As decisões sobre o currículo resultam de um processo seletivo, fazendo-se necessário que a escola tenha claro quais critérios orientam esse processo de escolha.

O currículo não se limita ao caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Para concretizar o currículo, essa perspectiva toma, ainda, como principais orientações os seguintes pontos:

- I – a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;
- II – a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;
- III – o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola;
- IV – o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente.

Como proporcionar, por outro lado, compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo?

A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade. Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por esta razão, é possível que um fato contribua mais que outro na explicitação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que esclareçam sobre a essência do real. Outros aspectos a serem considerados estão relacionados com a distinção entre o que é essencial e acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos.

Além disso, o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção. O estudo de um fenômeno, de um problema, ou de um processo de trabalho está articulado com a realidade em que se insere. A relação entre partes que compõem a realidade possibilita ir além da parte para compreender a realidade em seu conjunto.

A partir dos referenciais construídos sobre as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e dos nexos estabelecidos entre o projeto político-pedagógico e a organização curricular do Ensino Médio, são apresentadas, em seguida, algumas possibilidades deste.

Estas possibilidades de organização devem considerar as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais que buscam as respectivas soluções.

Ninguém mais do que os participantes da atividade escolar em seus diferentes segmentos, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática.

Compreende-se que organizar o currículo implica romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Isso representa, para os educadores que atuam no Ensino Médio, a possibilidade de avançar na compreensão do sentido da educação que é proporcionada aos estudantes. Esses professores são instigados a buscar relações entre a ciência com a qual trabalham e o seu sentido, enquanto força propulsora do desenvolvimento da sociedade em geral e do cidadão de cuja formação está participando.

Após as análises e reflexões desenvolvidas, discute-se a organização curricular propriamente dita, ou seja, como os componentes curriculares podem ser organizados de modo a contribuir para a formação humana integral, tendo como dimensões o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Em geral, quando se discute currículo no Ensino Médio, há uma tendência a se questionar, corretamente, o espaço dos saberes específicos, alegando-se que, ao longo da história, a concepção disciplinar do currículo isolou cada um deles em compartimentos estanques e incomunicáveis. Os conhecimentos de cada ramo da ciência, para chegarem até a escola precisaram ser organizados didaticamente, transformando-se em conhecimentos escolares. Estes se diferenciam dos conhecimentos científicos porque são retirados/isolados da realidade social, cultural, econômica, política, ambiental etc. em que foram produzidos para serem transpostos para a situação escolar. Nesse processo, evidentemente, perdem-se muitas das conexões existentes entre determinada ciência e as demais. Como forma de resolver ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar escolar, têm surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. É muito rica a variedade de denominações. Mencionam-se algumas dessas metodologias e estratégias, apenas a título de exemplo, sendo propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abrangem a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

Tais estratégias e metodologias são práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio.

Nesta etapa de ensino, tais metodologias encontram barreiras em função da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem. Dessa maneira, tem se revelado praticamente difícil desenvolver propostas globalizadoras que abrangem os conceitos e especificidades de todas as disciplinas curriculares.

Assim, as propostas voltadas para o Ensino Médio, em geral, estão baseadas em metodologias mistas (SANTOMÉ, 1998), as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos. Um, destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas, e outro, voltado para as denominadas atividades integradoras. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares). Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Cabem, aqui, observações referentes às atividades integradoras interdisciplinares, como colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010):

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos.

A interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.

Continua o citado Parecer, considerando que essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente:

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

A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que *facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários.* A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

Qualquer que seja a forma de organização adotada, esta deve, como indica a LDB, ter seu foco no estudante e atender sempre o interesse do processo de aprendizagem.

No que concerne à seleção dos conteúdos disciplinares, importa também evitar as superposições e lacunas, sem fazer reduções do currículo, ratificando-se a necessidade de proporcionar a formação continuada dos docentes no sentido de que se apropriem da concepção e dos princípios de um Ensino Médio que integre sua proposta pedagógica às características e desenvolvimento das áreas de conhecimento. Igualmente importante é organizar os tempos e os espaços de atuação dos professores visando garantir o planejamento, implementação e acompanhamento em conjunto das atividades curriculares.

Com relação às atividades integradoras, não cabe especificar denominações, embora haja várias na literatura, cada uma com suas peculiaridades. Assume-se essa postura por compreender que tal definição é função de cada sistema de ensino e escola, a partir da realidade concreta vivenciada, o que inclui suas especificidades e possibilidades, assim como as características sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais e laborais da sociedade, do entorno escolar e dos estudantes e professores.

Entretanto, de forma coerente com as dimensões que sustentam a concepção de Ensino Médio aqui discutido, é importante que as atividades integradoras sejam concebidas a partir do trabalho como primeira mediação entre o homem e a natureza e de suas relações com a sociedade e com cada uma das outras dimensões curriculares reiteradamente mencionadas.

Desse modo, sugere-se que as atividades integradoras sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional.

Assim sendo, a cada tempo de organização escolar as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões.

É, portanto, na busca de desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para compreender como o trabalho, enquanto mediação primeira entre o ser humano e o meio ambiente, produz social e historicamente ciência e tecnologia e é influenciado e influencia a cultura dos grupos sociais.

Este modo de organizar o currículo contribui, não apenas para incorporar ao processo formativo, o trabalho como princípio educativo, como também para fortalecer as demais dimensões estruturantes do Ensino Médio (ciência, tecnologia, cultura e o próprio trabalho), sem correr o risco de realizar abordagens demasiadamente gerais e, portanto, superficiais, uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprem o papel do necessário aprofundamento.

7.4. Base nacional comum e a parte diversificada: integralidade

A organização da base nacional comum e da parte diversificada no currículo do Ensino Médio tem sua base na legislação e na concepção adotada nesse parecer, que apresentam elementos fundamentais para subsidiar diversos formatos possíveis. Cada escola/rede de ensino pode e deve buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

O currículo do Ensino Médio tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

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

É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

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

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares,¹⁰ os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

A legislação, seja pela LDB seja por outras leis específicas, já determina componentes que são obrigatórios e que, portanto devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo. Outros, complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares, podem e devem ser incluídos e tratados como disciplinas ou, de forma integradora, como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são:

- I – o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- II – o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;¹¹
- III – a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- IV – o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

¹⁰ Sobre a adoção do termo “componentecurricular”, pareceres deste Conselho indicaram que a LDB utiliza diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos disciplina, *componente curricular*, *estudo*, *conhecimento*, *ensino*, *matéria*, *conteúdo curricular*. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “*componente curricular*”, o que foi assumido pelos Pareceres CNE/CEB nº 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio), CNE/CP nº 11/2009 (que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio) e CNE/CEB nº 7/2010 (que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica). Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho”.

¹¹ Acréscimo introduzido na LDB pela Lei nº 11.769/2008.

V – o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras;¹²

VI – a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;¹³

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

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa.
- b) Língua Materna, para populações indígenas.
- c) Língua Estrangeira moderna.
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
- e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

III – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

II – Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

- a) a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
- b) o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
- c) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental);
- d) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).
- e) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 3).

¹² Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (anteriormente, a redação deste artigo era dada pela Lei nº 10.639/2003, a qual não incluía o grupo indígena).

¹³ Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

Reitera-se que outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Ainda nos termos da LDB, o currículo do Ensino Médio, deve garantir ações que promovam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Deve, também, adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem como organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea.

Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

Estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais, por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

7.5. Formas de oferta e de organização do Ensino Médio

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo:

I – O Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de 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.

II – No Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar.

III – O Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, **pode** se organizar em regime de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias;¹⁴

IV – No Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores e respeitados os mínimos de duração e carga horária, o projeto pedagógico deve atender com qualidade a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e **pode**, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes:

a) ampliar a duração para mais de 3 anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 horas para o curso;

V – Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, a duração mínima é de 1.200 horas, sendo que o projeto pedagógico deve atender com qualidade a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada que **pode**, para garantir a permanência e o sucesso de estudantes trabalhadores:

a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima;

VI – Atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação na forma integrada com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

a) 3.200 horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

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

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

VII – Na Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais.

VIII – Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

IX – Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.¹⁵

¹⁴O Programa Mais Educação, instituído pelo Decreto nº 7.083/2010, visando a contribuir para a melhoria da aprendizagem pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes de escola pública, considera em tempo integral “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”.

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 indica, na sua Meta 6, a oferta de educação em tempo integral (7 horas ou mais) em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

¹⁵O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 indica, na sua Meta 3, a estratégia de diversificação curricular do Ensino Médio, incentivando abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte.

X – Formas diversificadas de itinerários formativos podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e de seu meio.

XI – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Note-se que as horas acima indicadas são, obviamente, de 60 minutos, não se confundindo com as horas-aula, as quais podem ter a duração necessária que for considerada no projeto de cada escola.

Destaque-se que há redes escolares com Ensino Médio que já vêm desenvolvendo formas de oferta que atendem às indicações acima, inclusive com ampliação da duração e da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras.

Ao lado das alternativas que incluem a ampliação da carga horária deve-se estimular a busca de metodologias que promovam a melhoria da qualidade, sem necessariamente implicar na ampliação do tempo de permanência na sala de aula, tais como o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação.

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho; meio ambiente, saúde e segurança, inclusive conhecimentos de ecologia, ergonomia, saúde e psicologia do trabalho, no sentido da prevenção das doenças ocupacionais.

8. Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e o compromisso com o sucesso dos estudantes

O Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral.

Para que essa educação integral constitua-se em política pública educacional é necessário que o Estado se faça presente e que assuma uma amplitude nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas dos vários níveis, dentro do quadro de um sistema nacional de educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, colabora para uma educação de qualidade.¹⁶ A Emenda Constitucional nº 59/2009, incluiu na Constituição Federal justamente a prescrição

¹⁶ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) teve, justamente, como o tema central “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”.

de que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar **em regime de colaboração** seus sistemas de ensino (art. 211), e que será articulado o **sistema nacional de educação** em regime de colaboração, o qual é um objetivo do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, a ser estabelecido por lei (art. 214).

Em nível nacional, almeja-se coordenação e cooperação entre o MEC e outros Ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins; internamente, entre suas Secretarias e órgãos vinculados; e externamente, com as instituições de Educação Superior, os sistemas estaduais, do Distrito Federal e os sistemas municipais de ensino.

No nível de cada unidade da Federação, espera-se que haja coordenação e cooperação entre o respectivo sistema de ensino, as instituições de Educação Superior e os sistemas municipais de ensino. Pressupõe igualmente a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.

No nível das unidades escolares é igualmente relevante a criação de mecanismos de comunicação e intercâmbio, visando à difusão e adoção de boas práticas que desenvolvam.

É esse regime de colaboração mútua que deve contribuir para que as escolas, as redes e os sistemas de ensino possam desenvolver um Ensino Médio organicamente articulado e sequente em relação às demais etapas da Educação Básica, a partir de soluções adequadas para questões centrais como financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos; formação inicial e continuada de docentes, profissionais técnico-administrativos e de gestores; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

No tocante aos profissionais da educação – gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros – cabe papel de relevo aos gestores, seja dos sistemas, seja das escolas. A eles cabe liderar as equipes, criar as condições adequadas e estimular a efetivação do projeto político-pedagógico e do respectivo currículo, o que requer processo democrático de seleção segundo critérios técnicos de mérito e de desempenho, como também lhes deve ser propiciada formação apropriada, inclusive continuada, para atualização e aprimoramento do desempenho desse papel.

Quanto aos professores, embora repetitivo, cabe reiterar a necessidade de efetivação da sua valorização, tanto no referente a remuneração, quanto a plano de carreira, condições de trabalho, jornada de trabalho completa em única escola, organização de tempos e espaços de sua atuação para garantia de planejamento, implementação e acompanhamento conjunto das atividades curriculares, formação inicial e continuada, inclusive para que se apropriem da concepção e dos princípios do Ensino Médio proposto nestas diretrizes e no respectivo projeto político-pedagógico, incorporando atuação diversificada, com estratégias, metodologias e atividades integradoras, contextualizadas e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes.

É oportuno lembrar que as ações do MEC voltadas para a expansão e melhoria do Ensino Médio, como a proposição do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e vários programas, dentre estes, o Brasil Profissionalizado, o Ensino Médio Inovador, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), vêm criando condições que favorecem a implementação destas Diretrizes.

Lembra-se, igualmente, a proposta do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), que indica insumos essenciais associados aos padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica pública no Brasil, previstos na Constituição Federal (inciso VII do art. 206) e na LDB (inciso IX do art. 4º), a qual foi objeto do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. No contexto do CAQi, é exigência um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de

qualidade social. Tais padrões mínimos são definidos como os que levam em conta, entre outros parâmetros: professores qualificados com remuneração adequada; pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola; escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados; definição de relação adequada entre número de estudantes por turma e por professor, e número de salas e estudantes.

Finalmente, visando alcançar unidade nacional e respeitadas as diversidades, reitera-se que o Ministério da Educação elabore e encaminhe ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser alcançadas pelos estudantes em diferentes tempos do curso de Ensino Médio que, necessariamente, se orientem por estas Diretrizes. Esta elaboração deve ser conduzida pelo MEC em articulação e colaboração com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As expectativas de aprendizagem, que não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, devem vir a ser encaradas como direito dos estudantes, portanto, com resultados correspondentes exigíveis por eles.

É imprescindível que o MEC articule e compatibilize, com estas Diretrizes, as expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos, e as avaliações de desempenho e exames nacionais, especialmente o ENEM. Com essa compatibilização, o Ensino Médio, em âmbito nacional, ganhará coerência e consistência, visando à sua almejada qualidade social.

Ao Ministério cabe, ainda, oferecer subsídios para a implementação destas Diretrizes.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 4 de maio de 2011. Conselheiro

José Fernandes de Lima – Relator Conselheiro

Adeum Hilário Sauer

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Conselheiro Mozart Neves Ramos

Conselheira Rita Gomes do Nascimento.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 4 de maio de 2011. Conselheiro

Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Atos Normativos do Conselho Nacional de Educação*. <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>
- BRASIL. *Legislação*. <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos/MEC, 2003.
- BRASIL. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- BRASIL. *Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil*. Brasília: INEP, 2010.
- CALLEGARI, C. (org.) *O FUNDEB e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Aquariana - IBSA/APEOESP, 2010.
- CAMPOS, M. M. *Qualidade da educação: conceitos, representações, práticas*. Trabalho apresentado na mesa redonda *Qualidade da Educação: conceitos, e representações*, no Ciclo *A qualidade da educação básica*, promovido pelo Instituto de Estudos Avançados/USP, 26/04/2007.
- CARVALHO, M. J. S., TOGNI, A. C. *A escola noturna de Ensino Médio no Brasil*. Revista Ibero-Americana de Educação. OEI, nº 44, maio-agosto 2008.
- CURY, C. R. J. *O Ensino Médio no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. V.38, nº 134, maio/agosto 2008.
- DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. set./out./nov./dez. 2003.
- DAYRELL, J. e REIS, J. B. *Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio*. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: 2007.
- DAYRELL, J. et alli. *O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido*, in *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. TV Escola. Ano XIX. Boletim 18. Brasília: MEC. novembro 2009.
- GOMES, C. A. G. (org.). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Universa – UCB, 1998.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- KUENZER, A. (org.). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: GERALDI, C. G., RIOLFI, C. R., GARCIA, M. F. (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- OLIVEIRA, R. P., SOUSA, S. Z. *Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade*. Revista Educar. Nº 30, UFPR, 2008.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, D. *A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade*. Revista HISTEDBR on line, nº 1, 2000. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html>

SILVA, M. R. In: SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B.; SCWHENDLER, S. S. Coletânea Gestão da Escola Pública. Caderno 2. Brasília: MEC - Curitiba: Editora da UFPR.

TERIGI, F. *Curriculum: itinerários para apreender un território*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

UNESCO: *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNESCO: AUR, B. A. *Integração entre o ensino médio e a educação profissional*. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J.M. (orgs.) *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*, Brasília: UNESCO, 2009.

ZIBAS, D. et alli (org.). *O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Parecer CNE/CEB Nº 6/2011

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Em 30 de junho de 2010 foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Ofício nº 041761.2010-00, da Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), relativo ao Processo nº 00041.000379/2010-51. Trata-se de processo formalizado pela Ouvidoria, mediante denúncia de autoria do Sr. Antônio Gomes da Costa Neto, brasileiro, técnico em gestão educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, matrícula nº 68.586-0, atualmente lotado na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), em razão de afastamento para estudos por interesse da Administração, no Mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude, na linha de pesquisa Educação das Relações Raciais.

O solicitante encaminha denúncia para que a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que contenha expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal. Por se tratar de questão envolvendo interesse público, a Ouvidoria da SEPPIR solicita que sejam procedidas consultas de estilo, bem como que sejam enviadas as providências adequadas por parte do Conselho Nacional de Educação.

Em 22 de julho de 2010, foi protocolado no CNE o Ofício nº 047217.2010-63, contendo cópia da resposta encaminhada pelo presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal, Sr. Luiz Otávio da Justa Neves, ao Sr. Antônio Gomes Costa Neto referente ao mesmo processo administrativo. Considerando-se que a temática em questão envolve interesse público, a Ouvidoria da SEPPIR novamente solicitou que sejam procedidas,

também, consultas de estilo, bem assim adotadas as providências adequadas por parte do Conselho Nacional de Educação.

No dia 1º de setembro de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, por unanimidade dos presentes, o Parecer CNE/CEB nº 15/2010. O referido Parecer gerou significativa polêmica nos diversos órgãos de imprensa e nas redes sociais, bem como entre os especialistas, especialmente nos meios educacional e literário.

Muitos entenderam tratar-se de veto à obra literária de Monteiro Lobato, embora o Conselho Nacional de Educação tenha esclarecido, em nota oficial e em artigo assinado por esta Relatora e pelos seus Dirigentes, que esse não era o teor do Parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica. Por outro lado, outros entenderam perfeitamente a proposta, como o já saudoso intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, que solicitou em nota enviada ao Senhor Ministro da Educação “homologar e fazer cumprir as orientações tão bem formuladas no Parecer nº 15/2010, assim evitando que as autoridades máximas do ensino brasileiro contribuam para rebaixar ainda mais a autoestima de um segmento da população infanto-juvenil já fragilizado por séculos de dominação”. Diante da complexidade da matéria, o MEC devolveu o protocolado ao CNE para reexame, recomendando que “os parâmetros, critérios e procedimentos utilizados no PNBE venham a subsidiar ações e políticas de aquisição de livros de literatura para utilização no trabalho educativo de instituições de ensino e implementadas por Municípios, Estados e Distrito Federal para atendimento de suas respectivas Redes de Ensino”. Neste sentido, o Parecer CNE/CEB nº 15/2010 foi atentamente reexaminado e reescrito pela mesma Conselheira Relatora, após estudar detalhadamente todo o rico e controverso material que chegou ao conhecimento da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o qual subsidiou a redação do presente Parecer.

2. Análise

O Ofício nº 041761.2010-00, de 30/6/2010, relativo ao Processo nº 00041.000379/2010-51 e enviado pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) ao CNE, apresenta, no seu conjunto, correspondência da chefia de gabinete do Ministro da Educação, encaminhada à referida Ouvidoria, com a resposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, por meio do Ofício nº 1552-2010-GAB/SECAD/MEC, de 4/6/2010, acompanhado pela Nota Técnica 044/2010, subscrita pela técnica Maria Auxiliadora Lopes e aprovada pelo Diretor de Educação para a Diversidade, Sr. Armênio Bello Schmidt.

De acordo com a Nota Técnica, “as colocações instadas pelo solicitante da consulta, Senhor Antônio, são coerentes”. A nota ainda adverte:

Sendo assim, é necessária a indução dessa política pública, pelo Governo do Distrito Federal, junto às instituições de ensino superior, com vistas a formarem professores que sejam capazes de lidar com esse tipo de situação no cotidiano escolar.

A obra CAÇADAS DE PEDRINHO só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro.

A postulação do requerente, que resultou em tal resposta, se deu em razão de utilização do livro intitulado “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, o qual se encontra como referência em escola da Rede Particular de Ensino do Distrito Federal e, conforme se

infere das informações catalogadas da obra em comento, trata-se de “edição (..) com base na publicação das Obras Completas de Monteiro Lobato, da Editora Brasiliense, de 1947”. De acordo com o Sr. Antônio Gomes Costa Neto, a denúncia baseia-se em análise da obra tão somente em relação à temática das relações étnico-raciais na escola, que constitui sua área de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

O Sr Antônio Gomes Costa Neto apresenta no processo análise da representação do negro no livro “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, destacando que a edição referida constitui-se na 3ª edição, 1ª reimpressão, ano de 2009, contendo 71 (setenta e uma) páginas com ilustrações de Pedro Borges e informação, em sua capa, de que a mesma já se mostra adaptada à nova ortografia da Língua Portuguesa (Decreto nº 6.583/2008). A crítica realizada pelo requerente foca de maneira específica a personagem feminina e negra Tia Anastácia e as referências a personagens animais, tais como urubu, macaco e feras africanas que, em vários trechos do livro, são revestidas de estereotípias ao negro e ao universo africano. A crítica feita pelo denunciante baseia-se na legislação antirracista brasileira a partir da promulgação da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola, superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas.

Segundo o requerente, a publicação em análise toma alguns cuidados em relação à contextualização da obra de Monteiro Lobato diante de alguns avanços e das mudanças sociais acontecidas ao longo da nossa história. Como exemplo, cita o cuidado da editora ao destacar, na capa da publicação, a adoção da nova ortografia da língua portuguesa, bem como de esclarecimentos em relação ao contexto em que a obra foi produzida e os atuais avanços políticos e sociais da preservação do meio ambiente constantes do texto de apresentação. Nessa apresentação, Márcia Camargos e Vladimir Sacchetta fazem a seguinte explicação transcrita do processo:

Caçadas de Pedrinho teve origem no livro A caçada da onça, escrito em 1924 por Monteiro Lobato. Mais tarde resolveu ampliar a história que chegou às livrarias em 1933 com o novo nome. Essa grande aventura da turma do Sítio do Picapau Amarelo acontece em um tempo em que os animais silvestres ainda não estavam protegidos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), nem a onça era uma espécie ameaçada de extinção, como nos dias de hoje. (p.19)

Todavia, o mesmo cuidado tomado com a inserção dessa contextualização na obra não é adotado em relação aos estereótipos raciais presentes na mesma, embora estejamos em um contexto no qual têm sido realizados uma série de estudos críticos que analisam o lugar do negro na literatura infantil, sobretudo na obra de Monteiro Lobato, e vivamos um momento de implementação de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Em prosseguimento, foi encaminhado pela Ouvidoria da SEPPIR um segundo ofício ainda referente ao mesmo tema. Esse ofício de nº 047217.2010-63 apresenta cópia da resposta encaminhada pelo presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal, Sr. Luiz Otávio da Justa Neves, ao Sr. Antônio Gomes Costa Neto, referente ao processo administrativo nº 00041.000379/2010-51 da Ouvidoria/SEPPIR/PR.

Segundo a resposta, o processo foi encaminhado ao gabinete da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com vistas à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional/SEDF, para conhecimento e correção de fluxo. Como forma de subsidiar o setor competente da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, a assessoria do referido Conselho efetuou pesquisas relativas ao teor da denúncia e anexou ao processo parecer pedagógico de especialistas referente à obra “Caçadas de Pedrinho”, objeto de questionamento. Considerando-se que a análise e a avaliação de obras de literatura indicadas às escolas públicas brasileiras é de competência do Ministério da Educação, o ofício

transcreve a informação enviada por *e-mail*, pela Coordenação Geral de Material Didático do MEC, como resposta à consulta feita pelo referido Conselho.

De acordo com a Coordenação Geral de Material Didático do MEC, a avaliação das obras é feita por especialistas de maneira cuidadosa:

(...) naturalmente, como toda leitura escolar, o livro será lido sob a supervisão de um professor que, como leitor maduro, saberá mostrar que trechos isolados não compõem uma obra e que na literatura não é a soma das partes que fazem o todo. Também não deixará de aproveitar para discutir com os seus alunos os aspectos da realidade que a obra busca representar, articulando a leitura do livro com outras leituras e com o próprio cotidiano da escola, do bairro, da cidade e do país. São critérios de avaliação: a qualidade textual, a adequação temática, a ausência de preconceitos, estereótipos ou doutrinações, a qualidade gráfica e o potencial de leitura considerando o público-alvo.

Afirma ainda que:

a obra Caçadas de Pedrinho, Global Editora, faz parte da coleção selecionada para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003 – Literatura em minha Casa. Também foi selecionada para compor o acervo do PNBE/98 editada pela Editora Pallotti. Ambas as edições foram distribuídas às escolas públicas de ensino fundamental.

Diante do exposto, conclui-se que as discussões pedagógicas e políticas e as indagações apresentadas pelo requerente ao analisar o livro “Caçadas de Pedrinho” estão de acordo com o contexto atual do Estado brasileiro, o qual assume a política educacional igualitária como um compromisso estabelecido na Constituição Federal, segundo a qual um dos objetivos fundamentais da República é a “promoção do bem de todos sem qualquer forma de preconceito ou discriminação” (art. 3º, IV) e no art. 16, do Estatuto da Igualdade Racial, dentre outros marcos legais. É nesse contexto que se encontram as instituições escolares, públicas e privadas, as quais de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, são orientadas legalmente, tanto no art. 26 quanto no 26A (alterado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), a implementarem nos currículos do Ensino Fundamental e Médio o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Convém pôr em realce que é obrigação jurídica da política educacional proibir todo tipo de propaganda que incitar ou encorajar a discriminação racial¹ e estabelecer “*diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar*”², lembrando que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente prescrevem textualmente o dever do Estado e da sociedade de colocarem a criança a salvo de qualquer tipo de “*negligência, discriminação, crueldade e opressão*”.³

¹ Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

² Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

³ Constituição Federal, art. 227, *caput*; ECA, Lei nº 8.069/90, art. 5º.

⁴ Promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, art. I, item 2.

Merece atenção o sentido conferido por este tratado internacional à expressão ensino, significando acesso, nível, qualidade e condições em que é ministrado.⁵

Não pode haver dúvida, portanto, sobre a obrigação legal e o substrato moral que vinculam a política educacional em termos de coibir a veiculação de idéias que encorajam, incitem ou induzam ao preconceito ou à discriminação raciais.

Para além de um papel meramente reativo, o sistema jurídico atribui expressamente ao Estado brasileiro o dever de implementar uma política educacional igualitária do ponto de visto étnico-racial, conforme disposto no art. IV, da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino⁴: “*Os Estados Partes na presente Convenção comprometem-se além do mais a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidade e tratamento em matéria de ensino*”.

Além disso, as instituições escolares públicas e particulares de todo o país já possuem, hoje, orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação que tratam especificamente das políticas públicas para a educação antirracista concebida como um dos eixos centrais da política educacional a ser realizada por docentes, escolas e sistemas de ensino, tais como: o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pela Câmara de Educação Básica em abril de 2011.

Todos os sistemas de ensino (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) são orientados, ainda, pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 13 de maio de 2009, o qual apresenta atribuições, elencadas por ente federativo, aos sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais.

Faz-se necessário acentuar que a edição da obra “Caçadas de Pedrinho”, citada neste parecer, resulta de aquisição feita diretamente do mercado editorial por escola particular do DF. No entanto, o referido livro fez parte do acervo distribuído às escolas públicas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) nos anos de 1998 e 2003, conforme resposta da Coordenação Geral de Material Didático do MEC citada neste parecer. Em 1998, a seleção foi feita por uma comissão de especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Em 2003, um colegiado formado por especialistas em Literatura ou Educação e por técnicos das secretarias estaduais e municipais de todo o País, sob a coordenação da então Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC), foi o responsável pela seleção do acervo daquele ano.

⁵ Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, art. IV, *caput*.

Entende-se que a escolha do livro “Caçadas de Pedrinho”, dentre a vasta e importante obra literária de Monteiro Lobato, como parte integrante do Programa Nacional Biblioteca da Escola segue a tradição de proporcionar aos estudantes e professores a leitura de obras consideradas clássicas da literatura infantil. Contudo, não se pode desconsiderar todo um conjunto de estudos e análises sobre a relação entre a literatura infantil e a ideologia, a presença de estereótipos raciais na literatura e a representação do negro na literatura infantil (Rosemberg, 1985; Sousa, 2001; Lima, 2005; Gouveia, 2005; Lajolo, 1998; Vasconcelos, 1982; entre outros)⁶ os quais vêm apontando como as obras literárias e seus autores são produtos do seu próprio tempo e, dessa forma, podem apresentar por meio da narrativa, das de maneira crítica pela escola e pelas políticas públicas, acabam por reforçar lugares de subalternização dos negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, dentre outros.

Portanto, as ponderações feitas pelo denunciante, enquanto cidadão e pesquisador das relações raciais devem ser consideradas. A escola, a rede pública e privada de educação do Distrito Federal e a Secretaria de Educação devem considerar que as críticas aos estereótipos raciais presentes no livro *Caçadas de Pedrinho* e apontadas pelo requerente não se referem a trechos isolados. Antes, devem ser consideradas como parte de um todo, incluindo o contexto histórico e social da obra e vivido pelo autor, a ideologia racial, as representações negativas sobre o negro e o universo afro-brasileiro presentes não só na obra literária de Monteiro Lobato, como também em outras publicações do gênero.⁷

Conforme alertam estudiosos da literatura, é possível utilizar na escola autores da literatura brasileira que tratam direta ou indiretamente da temática racial, porém, deve-se tomar cuidado com os textos que podem reforçar preconceitos, e dão a possibilidade de interpretações negativas. É importante que o professor, em sua formação inicial e continuada, tenha acesso a informações capazes de orientá-lo para destacar os pontos interessantes do texto e trabalhar a necessária intertextualidade e a interdiscursividade (Souza, Sousa e Pires, 2005)⁸.

O alerta e a denúncia em relação à adoção desse livro e de outras obras que apresentem estereótipos raciais devem ser entendidos como parte do processo democrático e integra o debate público e o exercício do controle social da educação realizado pela comunidade escolar em relação à política e às práticas educacionais quer sejam adotadas em nível federal, estadual, municipal ou distrital. Deste modo, tendo em vista as atribuições que a legislação expressamente comete ao Conselho Nacional de Educação, nomeadamente os dispositivos do art. 9º, § 1º, da LDB e art. 9º, § 1º, alínea “a”, da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, algumas ações deverão ser desencadeadas:

⁶ ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALHEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Summus; 2001. LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 101-115.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. In: *Presença Pedagógica*. vol. 4, nº 23, p. 23-31, set/out. 1998.

VASCONCELOS, Zinda Maria Carvalho de. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato*. São Paulo: Traço, 1982.

⁷ DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

⁸ SOUZA, Ana Lucia, SOUSA, Andréia Lisboa e PIRES, Rosane de Almeida. Afro-literatura brasileira: o que é? Para quê? Como trabalhar? In: <http://www.gruhbas.com.br/publicacoes>, extraído da internet em 19-out-2005

a) a necessária implementação de política pública, pelos sistemas de ensino, junto às instituições de educação básica e superior, de processos destinados à formação de professores que ampliem e aprofundem a discussão e os estudos sobre educação, literatura e diversidade étnico-racial. Tal investimento poderá contribuir para que os docentes possam realizar a devida mediação pedagógica diante de situações como a narrada pelo requerente, a saber, o uso de obras consideradas clássicas presentes na biblioteca das escolas e que apresentam estereótipos raciais. Nesse caso, serão sujeitos dessas políticas não só os docentes da rede pública de ensino, mas, também, aqueles que atuam na rede particular. É importante lembrar que, de acordo com o requerente, a obra literária em questão foi adotada por uma escola da rede particular de ensino e, de acordo com Coordenação Geral de Material Didático do MEC, o mesmo título também fez parte do acervo distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE);

b) este parecer ratifica os critérios de avaliação estabelecidos pelo PNBE, a partir do edital de 2005, no sentido de que os editais que regem o processo seletivo para as obras que compõem os acervos desse programa explicitam, dentre outros requisitos, que “não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem”. (Edital PNBE 2011).

c) caso algumas das obras selecionadas pelos especialistas e que componham tanto o acervo do PNBE quanto outros formados pelas escolas públicas e privadas, ainda apresentem preconceitos e estereótipos, tais como aqueles relatados na denúncia encaminhada pela Ouvidoria da SEPIR ao CNE, recomenda-se à editora responsável pela publicação a inserção, no texto de apresentação das novas edições, de contextualização crítica do autor e da obra, a fim de informar o leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutem a presença de estereótipos na literatura, entre eles os raciais. Essa providência recomendada em relação ao livro *Caçadas de Pedrinho* deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante. Tal procedimento está de acordo com os atuais editais do PNBE, os quais a partir de 2005 têm previsto dentro dos critérios relativos ao *projeto gráfico* das obras inscritas no Programa as seguintes informações: “A *biografia do(s) autor(es)* deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico-editorial e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem adequada ao público a que se destina, e com informações relevantes e consistentes.” (Edital PNBE 2011).

Esse procedimento cumpre a determinação do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais afirmam:

os sistemas de ensino e os estabelecimentos da Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto, abordem a pluralidade cultural, e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre história, cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (p. 25)

d) os sistemas de ensino, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) deverão, entre suas atividades, orientar as suas escolas a realizarem avaliação diagnóstica sobre a implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, inserindo como um dos componentes dessa avaliação a análise do acervo bibliográfico, literário e dos livros didáticos adotados pela escola, bem como das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial dele decorrentes. Essa orientação está de acordo com o § 2º do art. 1º e o art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1/2004, a seguir transcritos:

Art. 1º ...

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

e) tais ações devem ser realizadas em cumprimento aos preceitos da Constituição Federal, dos tratados internacionais pertinentes ratificados pelo Brasil, do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), bem como do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual define como uma das atribuições dos sistemas de ensino da educação brasileira a incorporação de conteúdos previstos nas referidas Diretrizes Curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino. Essas ações, para serem mais efetivas, deverão ser discutidas e realizadas em conjunto com o corpo docente e com a comunidade escolar.

A literatura pode ser vista como uma das arenas mais sensíveis para que tomemos providências a fim de superar essa situação. Portanto, concordando com Marisa Lajolo (1998, p. 33) ... *analisar a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, além de contribuir para um conhecimento maior deste grande escritor brasileiro, pode renovar os olhares com que se olham os sempre delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política e similares binômios que tentam dar conta do que, na página literária, fica entre seu aquém e seu além.*

Diante do exposto, constata-se, também, a necessidade de formulação de orientações específicas às escolas da Educação Básica e aos sistemas de ensino para a implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos. Nesse sentido, uma das atribuições do Conselho Nacional de Educação refere-se a elaboração das Diretrizes operacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

II - VOTO DA RELATORA

Este parecer, ratificando a orientação central do Parecer CNE/CEB nº 15/2010 orienta escolas, educadores e sistemas de ensino quanto ao tratamento dado à presença dos estereótipos raciais na literatura, ratifica os critérios já adotados pelo PNBE e apresenta orientações para que o material didático, literário e de apoio pedagógico utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

Especificamente, em atendimento aos objetivos fundamentais definidos pelo art. 3º da Constituição Federal, e à vista do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, é essencial considerar o papel da educação escolar na superação dos preconceitos e estereótipos veiculados socialmente, na valorização da diversidade e na promoção da igualdade étnico-racial.

É responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas identificar a incidência de estereótipos e preconceitos garantindo aos estudantes e a comunidade uma leitura crítica destes de modo a se contrapor ao impacto do racismo na educação escolar. É também dever do poder público garantir o direito à informação sobre os contextos históricos, políticos e ideológicos de produção das obras literárias utilizadas nas escolas, por meio da contextualização crítica destas e de seus autores.

Uma sociedade democrática deve proteger o direito de liberdade de expressão e, nesse sentido, não cabe veto à circulação de nenhuma obra literária e artística. Porém, essa mesma sociedade deve garantir o direito à não discriminação, nos termos constitucionais e legais, e de acordo com os tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

Reconhecendo a qualidade ficcional da obra de Monteiro Lobato, em especial, no livro *Caçadas de Pedrinho* e em outros similares, bem como o seu valor literário, é necessário considerar que somos sujeitos da nossa própria época e responsáveis pelos desdobramentos e efeitos das opções e orientações políticas, pedagógicas e literárias assumidas no contexto em que vivemos. Nesse sentido, a literatura, em sintonia com o mundo, não está fora dos conflitos, das hierarquias de poder e das tensões sociais e raciais nas quais o trato à diversidade se realiza.

Nestes termos, responde-se ao requerente, isto é, à Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR-PR), com cópia ao denunciante, ao Conselho de Educação do Distrito Federal, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECADI), à Coordenação Geral de Material Didático do MEC, à Secretaria de Educação do Distrito Federal, ao Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e à União Nacional de Conselhos Municipais de Educação.

Brasília (DF), 1º de junho de 2011.

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, em 1º de junho de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

* Homologado: D.O.U. 29/8/2011.

Parecer CNE/CEB Nº 8/2011

Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil.

I – RELATÓRIO

Histórico

O Exmo. Senhor Secretário de Educação do Município de São Paulo, por meio do Ofício nº 199/2011-SME/AJ, solicita manifestação deste Conselho Nacional de Educação quanto à proposta de “oferecimento, sem qualquer interrupção, de um serviço educacional que, após a Lei nº 9.394/96 (LDB), faz parte da educação escolar brasileira”, referindo-se à Educação Infantil.

Pondera que, no entendimento daquela Secretaria de Educação, o período de férias escolares é fundamental, seja para estimular a convivência familiar da criança (arts. 227 e 229 da Constituição Federal), seja para viabilizar a adequada organização pedagógica e curricular das unidades de Educação Infantil, preservando, igualmente, a relação e a identidade entre professor e alunos, que se mostra ainda mais importante nas primeiras experiências da educação formal.

Sustenta, ainda, que é no período de férias que as unidades devem programar a execução dos necessários serviços de manutenção dos prédios e de dedetização e desratização, que não podem, evidentemente, ser realizados no período de funcionamento regular, pelo risco de contaminação, que se intensifica diante da fragilidade dos alunos, especialmente nessa faixa etária, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Ainda assim, informa que o calendário escolar da Educação Infantil vem sendo objeto de alguns questionamentos, razão pela qual considera oportuna a manifestação deste Conselho a respeito da matéria.

A consulta foi acolhida pela Câmara de Educação Básica (CEB) que, pela importância do tema e potencial de recorrência em outras escolas, redes e sistemas de ensino, decidiu pela elaboração de parecer e, para a tarefa, designou este relator e o Conselheiro Raimundo Moacir Feitosa, autor das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil.

A primeira minuta de parecer sobre o tema foi apresentada aos membros da CEB, na reunião ordinária do mês de junho de 2011. Na ocasião, considerou-se oportuno ampliar os debates antes de uma decisão final e, para tanto, decidiu-se por agendar para o mês seguinte uma reunião ampliada, para a qual foram convidados representantes de várias entidades nacionais, entre elas a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e, especialmente, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, além de entidades representativas dos profissionais da educação da capital paulista. Todos compareceram e puderam apresentar suas opiniões. Todos, sem exceção, posicionaram-se favoravelmente ao teor da minuta de parecer e contribuíram com sugestões para o seu aperfeiçoamento, sugestões essas prontamente acolhidas pelo relator e incorporadas ao texto que se segue.

Importante contribuição foi apresentada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), consubstanciada na Nota Técnica nº 67/2011 COEDI/DCOCEB/SEB/MEC, de 31 de maio de 2011, encaminhada ao CNE, mediante Ofício nº 1537/2011/GAB/SEB/MEC, de 5 de julho de 2011, assinado pela Secretária de Educação

Básica, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva. O documento traz um conjunto de análises e ponderações baseadas na legislação e, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para concluir e orientar o que segue:

A partir desses entendimentos, as instituições de Educação Infantil, tanto as públicas quanto as privadas, são consideradas unidades educacionais pertencentes aos respectivos sistemas de ensino. Seu funcionamento é regulamentado por normas específicas e suas atividades pressupõem um conjunto sistematizado de experiências planejadas para se desenvolver em um período do ano, seguido de intervalos, que são as férias e os recessos escolares.

Esses intervalos permitem às crianças, conforme mandamento constitucional do art. 227, a convivência familiar e comunitária. Além disso, é dever dos pais assistir, criar e educar seus filhos (CF, art. 229). Outro ponto importante, é que nesses períodos de férias e recessos escolares as instituições realizam os serviços de manutenção dos prédios, como dedetização e desratização e pequenas obras, além de ser o momento de avaliação das práticas educativas e replanejamento curricular pelos professores. Por esses motivos, não é adequado o funcionamento das instituições de Educação Infantil sem qualquer interrupção. É necessária a existência de um período de férias coletivas, mesmo que essas sejam de duração inferior ao período de férias do Ensino Fundamental e Médio.

Porém, apesar dos argumentos expostos, os sistemas de ensino não ignoram as necessidades das famílias que requerem atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e no período de férias. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social.

O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas podendo prever uma redução do período de férias e de recesso. Porém, essa opção não pode ser intempestiva ou emergencial, e nem deve abranger todo o período das férias das crianças. Para que essa redução ocorra, é necessário: comprovada demanda da comunidade escolar; previsão no planejamento e no calendário anual da Secretaria Municipal de Educação; proposta pedagógica específica para esse período, e garantia de que não seja obrigatório para todas as crianças.

Portanto, de acordo com os argumentos acima, não se admite o funcionamento das instituições de Educação Infantil sem qualquer interrupção. Em relação às famílias que demandam atendimento suplementar para seus filhos durante o período de férias ou de recesso escolar, as respectivas Secretarias Municipais de Educação podem organizar, de forma articulada com as famílias, as instituições de ensino e outras Secretarias, uma proposta pedagógica específica para esses períodos, desde que comprovada previamente a demanda das famílias e ouvido o órgão normativo do respectivo sistema.

Análise de mérito

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de caráter mandatório, ficou instituído que “do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da

criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, o que reafirma o art. 29 da Lei nº 9.394/96, e “será oferecida em creches ou entidades equivalentes e pré-escolas”, conforme literalmente explicita o art. 30 desta mesma Lei.

De fato, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, estabelece que a creche e a pré-escola constituem a Educação Infantil e, portanto, devem nortear-se pelos princípios que regem a educação, relacionados no art. 206, e perseguir os seus objetivos, definidos no art. 205. Estão, destarte, inseridas num sistema: o sistema de ensino.

Já consignava este Conselho no Parecer CNE/CEB nº 4/2000, que definiu Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil: “é claro que a integração das instituições de Educação Infantil ao respectivo sistema de ensino não é uma opção da instituição nem do sistema: ela está definida pela Lei e responde às necessidades e direitos das crianças brasileiras”.

É preciso salientar, ainda, que a Constituição Federal delineou, perfeitamente, os âmbitos da assistência social, de um lado, e da educação, de outro. Com efeito, seguridade social (gênero do qual a assistência social é espécie) e educação integram capítulos distintos inseridos no mesmo Título VIII, que trata da Ordem Social. Cada qual tem seus princípios, seus objetivos e suas fontes próprias de custeio.

Assim é que o mesmo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 explicita que “no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, ou da educação não-formal”.

Como consequência direta, as instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – devem organizar-se de acordo com um currículo definido e adequadamente planejado que, ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, 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, científico e tecnológico”.

Além disso, são espaços de aprendizado que educam por meio de profissionais que detenham a formação específica para tanto, qual seja, a habilitação para o magistério superior ou médio. E mais: a relação de identidade e afetividade entre o aluno e o professor é ainda mais importante nessa primeira etapa da Educação Básica, primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, em que o professor compartilha com a família os primeiros passos da educação da criança, embora com funções distintas.

É oportuno, então, reiterar, conforme explicitado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que a “família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado” das crianças. É da família que elas “recebem os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários ao seu bem-estar e constroem suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a freqüentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no seu desenvolvimento e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições educacionais. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola”, exigência ainda mais importante frente às características das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, “o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas educativas não se fragmentem”.

Não é sem razão que o art. 227 da Constituição Federal impõe à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à convivência familiar. E ainda, de acordo com o que estabelece o art. 19 da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária...”

Considerando todos esses aspectos cuidadosamente abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mostra-se adequada uma estrutura curricular que se fundamente no planejamento de atividades durante um período, sendo normal e plenamente aceitável a existência de intervalo (férias ou recesso escolar), como acontece,

aliás, na organização das atividades de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Tal padrão de organização de tempo de operacionalização do projeto político-pedagógico, com inclusão de intervalos, não constitui obstáculo ou empecilho para a consecução dos objetivos educacionais.

Por outro lado, é preciso considerar que o funcionamento ininterrupto das unidades de Educação Infantil – tema objeto da consulta que orienta este Parecer – pode acarretar problemas para a execução do planejamento curricular e avaliação das atividades educacionais por parte dos professores, com risco de consequências na importante relação de identidade que deve existir nessa primeira etapa da Educação Básica entre a criança e o educador, em face às inevitáveis substituições de professores no decorrer do ano, como resultado do necessário escalonamento das férias dos profissionais. Além disso, é possível supor que uma estrutura curricular que não previsse um intervalo das atividades educacionais poderia comprometer as oportunidades das crianças a uma convivência familiar mais intensiva, normalmente realizada nos períodos de férias ou recessos das unidades educacionais.

Há que se reconhecer, na verdade, que muitas famílias podem necessitar de atendimento para seus filhos em dias e até mesmo em horários que não correspondam a períodos de atividade programados na estrutura curricular das unidades de Educação Infantil, a qual se pauta por critérios pedagógicos. Aliás, essa necessidade pode existir, também, em outras etapas da educação, como, por exemplo, no Ensino Fundamental.

Tal circunstância não passou despercebida por este Conselho, que enunciou no Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a educação e outras áreas, como a saúde e a assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças.

Mais uma vez é preciso salientar que não se podem confundir os princípios e objetivos constitucionais da assistência social com os da educação: são objetivos distintos, embora imprescindíveis de articulação.

Dispõe a Constituição Federal que, enquanto a assistência social a ser prestada a quem dela necessitar tem por objetivos a proteção à família e à infância e o amparo às crianças carentes, a educação, direito de todos, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A utilização de critérios de natureza assistencial para a definição do planejamento pedagógico e curricular (que abrange a elaboração do calendário escolar) das unidades de Educação Infantil pode, assim, comprometer a vocação essencialmente educacional que a Constituição Federal e a Lei nº 9.394/96 lhes atribuíram.

Por isso, consignou este Conselho, no citado Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior

ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças

Eventual necessidade de atendimento a crianças em dias ou horários que não coincidam com o período de atividades educacionais previsto no calendário escolar das instituições por elas frequentadas, deverá ser equacionada, então, segundo os critérios próprios da assistência social e de outros setores organizadores de atividades sociais, como saúde, cultura, esportes e lazer, em instituições especializadas na prestação desses tipos de serviços, e, na falta ou insuficiência destas instituições, nas próprias instalações das creches e pré-escolas, mediante o emprego de profissionais, equipamentos, métodos, técnicas e programas adequados a essas finalidades, devendo tais instituições atuar de forma articulada com as instituições educacionais.

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos do presente Parecer, a questão do funcionamento ininterrupto das instituições de Educação Infantil e a admissibilidade de períodos destinados a férias e recesso dessas instituições educacionais que atendem crianças até os 5 (cinco) anos de idade, conforme suscitada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, deve ser respondida com base nos dispositivos legais e nas normas contidas nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, especialmente considerando que:

1. **As creches e pré-escolas se constituem, em estabelecimentos educacionais** públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, **refutando assim funções de caráter meramente assistencialista**, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.
2. Nas creches e pré-escolas mostra-se adequada uma estrutura curricular que se fundamente no planejamento de atividades durante um período, sendo normal e plenamente aceitável a existência de intervalo (férias ou recesso), como acontece, aliás, na organização das atividades de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Tal padrão de organização de tempo de operacionalização do projeto político-pedagógico, com inclusão de intervalos, não constitui obstáculo ou empecilho para a consecução dos objetivos educacionais, ao tempo em que contribui para o atendimento de necessidades básicas de desenvolvimento das crianças relacionadas à convivência intensiva com suas famílias e a vivências de outras experiências e rotinas distintas daquelas organizadas pelas instituições de educação.
3. Considera-se que muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em períodos e horários que não coincidem com os de funcionamento regular dessas instituições educacionais, como o horário noturno, finais de semana e em períodos de férias e recesso. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “Políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes e proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, os horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a educação e outras áreas, como a saúde e a assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças.

Dessa forma, instalações, equipamentos, materiais e outros recursos, sejam das creches e pré-escolas, sejam dos outros serviços, podem e devem ser mobilizados e articulados para o oferecimento de cuidados e atividades às crianças que delas necessitarem durante o período de férias e recesso das instituições educacionais.

4. Portanto, necessidades de atendimento a crianças em dias ou horários que não coincidam com o período de atividades educacionais previsto no calendário escolar das instituições por elas frequentadas, deverão ser equacionadas segundo os critérios próprios da assistência social e de outras políticas sociais, como saúde, cultura, esportes e lazer, em instituições especializadas na prestação desse tipo de serviços, e, na falta ou insuficiência destas instituições, nas próprias instalações das creches e pré-escolas, mediante o emprego de profissionais, equipamentos, métodos, técnicas e programas adequados a essas finalidades, devendo tais instituições atuar de forma articulada com as instituições educacionais.

Uma vez homologado pelo Ministro da Educação, o presente Parecer deve ser encaminhado para os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação de todo o Brasil, com a recomendação de que o tema seja analisado à luz das especificidades de cada sistema de ensino, bem como à UNDIME, ao CONSED, à CNTE, ao Conselho Nacional de Assistência Social e a organizações representativas do Ministério Público e do Poder Judiciário, além do CONANDA e da Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

Brasília, (DF), 7 de julho de 2011.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2011. Conselheiro

Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

* **Homologado: D.O.U. 19/3/2013.**

Parecer CNE/CEB Nº 9/2011

Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação

I - RELATÓRIO

1. Introdução

Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade. Não obstante os significativos avanços da educação brasileira, em particular nos últimos 15 anos, observa-se ainda um panorama excludente. O atual quadro educacional revela que: (i) O Brasil tem ainda 3,7 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola; (ii) da população de 15 anos de idade ou mais, cerca de 9,7% são analfabetos plenos, ou seja, 14 milhões de brasileiros não sabem ler ou escrever nesta faixa etária; (iii) muitos alunos ficam pelo caminho ao longo da Educação Básica, 79% concluem o 9º ano do Ensino Fundamental e apenas 58% concluem o 3º ano do Ensino Médio. Desses últimos, 89% não aprenderam o que seria esperado em Matemática para esta etapa final de sua formação básica. Em Língua Portuguesa, a situação é também preocupante: 71%.

A oferta de uma educação de qualidade social para todos é, portanto, um desafio nacional a ser vencido. Isso significa acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica. Mas, como visto acima, o país está longe de alcançar esse patamar educacional desejável. Se a educação é compreendida como direito social inalienável, cabendo ao Estado sua oferta com qualidade (e não qualquer educação), é preciso que este mesmo Estado se organize para garantir o seu cumprimento. Isto passa necessariamente pela construção de um sistema nacional de educação, o que ainda não foi efetivado.

O primeiro passo, nesse sentido, foi a Emenda Constitucional nº 59/2009, promulgada em 14 de novembro de 2009, que altera o art. 214, estabelecendo que o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, terá como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas, e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (grifos do autor).

O desafio da garantia de padrão de qualidade educacional, em termos dos eixos explicitados acima (acesso, permanência, aprendizagem e conclusão escolar) foi, por sua vez, também ressaltado na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao estabelecer no seu art. 8º que a garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção idade-série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Não foi à toa que a Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), tomou como eixo de referência o tema: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, na Portaria CNE/CP nº 10/2009, que deu publicidade ao documento “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020”, ressalta que um dos principais obstáculos para o não atingimento das metas do Plano Nacional de Educação foi a ausência de normatização do sistema nacional de educação e do regime de colaboração. Neste documento de subsídios, o CNE enfatiza que na organização da educação nacional, o novo PNE precisa avançar no sentido de dar maior organicidade às suas ações. Para tanto, segue o documento, há que estabelecer o **sistema nacional de educação**, como forma de garantir a unidade na diversidade, assim como o **regime de colaboração**, no tocante à educação, que delimitará com propriedade e clareza os limites e responsabilidades de cada ente federado.

Portanto, a construção de um sistema nacional de educação passa necessariamente por se colocar em prática o regime de colaboração, incorporando mecanismos capazes de fortalecê-lo, não só na esfera vertical (União, Estados e Municípios) como na horizontal entre Municípios, tomando como referência a organização territorial do Estado.

Este parecer tem por objetivo analisar proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração entre entes federados, basicamente entre Municípios, numa espécie de colaboração horizontal, mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Isto significa **trabalhar em rede**, onde um grupo de Municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação, trabalhando de forma articulada com os Estados e a União, promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geopolítica.

Este trabalho em rede na concepção de arranjos educacionais (porque não deve existir um único modelo, como será visto mais adiante) constitui uma forma possível de se efetivar o regime de colaboração previsto no art. 211 da Constituição Federal¹, com foco no que dispõe seu § 4º: *Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.*²

Há de se ressaltar que os arranjos de desenvolvimento da educação estão em consonância com a visão e os princípios estabelecidos no documento final da Conferência

¹ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

² Ressalte-se que, pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a Constituição Federal passou a prever a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, (inciso I do art. 208). A citada Emenda Constitucional prevê que essa obrigatoriedade deve ser implementada progressivamente, até 2016, com apoio técnico e financeiro da União, nos termos do Plano Nacional de Educação.

Nacional de Educação (CONAE – 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, Brasília (DF) 2010), o qual contemplou aspectos importantes referentes ao regime de colaboração, relacionando-o com a necessidade de um sistema nacional de educação. Destacam-se, no Eixo I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional:³

a) a construção de um sistema nacional de educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. (página 21);

b) a ausência de um efetivo sistema nacional de educação configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no País. Assim, a sua criação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do regime de colaboração. (página 22);

c) a regulamentação do regime de colaboração e a efetivação do sistema nacional de educação dependem da superação do modelo de responsabilidades administrativas restritivas às redes de ensino. Desse modo, de forma cooperativa, colaborativa e não competitiva, União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem agir em conjunto para enfrentar os desafios educacionais de todas as etapas e modalidades da educação nacional. (página 25);

d) para a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados algumas ações devem ser aprofundadas: (i) estimular a organização dos sistemas municipais de ensino. (página 26).

Vale ressaltar que cabe ao Conselho Nacional de Educação, conforme a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no seu art. 7º, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, *atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, assim como analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino.*

A Câmara de Educação Básica (CEB), pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, já havia disposto que a *concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional*”. (art. 7º)

Em seus debates, indicações, resoluções e pareceres, assim como neste, a CEB tem sempre, como não poderia deixar de ter, a perspectiva de que uma educação de qualidade social garantidora de acesso, permanência, aprendizagem e sucesso dos estudantes, configura-se como um direito assegurado a todos os brasileiros, conforme a Constituição Federal e leis infraconstitucionais de nosso país.

³

CONAE – 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, Brasília (DF) 2010

Repetindo a citada Resolução CNE/CEB nº 4/2010, *a garantia de padrão de qualidade, com 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, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.* (art. 8º)

Comumente, o regime de colaboração previsto na Constituição e na legislação, é visualizado e posto em prática, em geral, na sua forma **vertical**, ou seja, de colaboração da União⁴ com Estados, Distrito Federal e Municípios, e dos Estados com seus Municípios.

Este parecer pretende nortear a forma de cooperação **horizontal**, essencialmente entre entes federados do mesmo nível, no caso os Municípios, protagonistas e atores centrais do processo que visa a assegurar o direito às duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) de qualidade e a desenvolvê-la no espaço geográfico a eles comum, mas de forma articulada com os Estados e União.

Pretende, também, responder a uma questão central, que consiste em indicar como pode a colaboração horizontal entre Municípios contribuir eficazmente para assegurar esse direito e esse desenvolvimento da educação.

Analisa-se, nesse sentido, uma das formas de colocar em prática o regime de colaboração, aqui denominado **arranjo de desenvolvimento da educação (ADE)**. Os ADEs, não obstante a forte característica intermunicipal, devem agregar a participação do Estado e União, incluindo ou não a participação de instituições privadas e não governamentais, tais como empresas e organizações diversas, que assumem o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação em determinado território que ultrapassa as lindes de um só Município, **sem que haja para isso transferência de recursos públicos para tais instituições e organismos privados**.

É importante registrar que o próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação, em 2007, já nascia com essa mesma percepção, ao enfatizar a importância do enlace entre educação, território e desenvolvimento, ao reconhecer que é no território que as clivagens culturais e sociais se estabelecem e se reproduzem. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo Município, entre Municípios, entre Estados e entre regiões do País. Portanto, o PDE foi concebido na perspectiva de ser um instrumento capaz de enfrentar estruturalmente essas desigualdades em termos de oportunidades educacionais, que devem ser oportunizadas no conceito de arranjo educativo: *Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano de país. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo*” (páginas 11 e 12 da publicação ministerial intitulada “O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programa”) [1]

Trabalhar em forma de arranjo implica em cooperação entre os entes envolvidos, o que estabelece assim um importante vínculo com o regime de colaboração. Portanto, a construção de arranjos educativos requer a inserção de valores capazes de permitir o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras visando à execução coletiva de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia.

Naturalmente, o desafio que aqui se apresenta é como colocar em prática o regime de colaboração, na forma de arranjos educativos, de maneira que o país avance na oferta de uma educação de qualidade social, mediante o enlace educação e território. Este Parecer tem por objetivo procurar responder a esta questão e, assim, prover mecanismos de ações colaborativas por meio de arranjos de desenvolvimento da educação, na perspectiva de um sistema nacional de educação.

⁴ A colaboração da União com os demais entes federados constante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) encontrou no Plano de Ações Articuladas (PAR), um especial instrumento, que assegura a sustentabilidade das ações previstas.

2. Federalismo, relações intergovernamentais e regime de colaboração

Partindo da premissa que o ADE é uma das possibilidades do regime de colaboração entre os Municípios com a participação do Estado e União, e que tem potencial de contribuir eficazmente para assegurar o direito à educação de qualidade social e a desenvolvê-la em determinado território, apresenta-se, a seguir, uma análise das relações intergovernamentais em nosso sistema federativo.

Ao contrário do estado unitário, o federalismo, como forma de organização territorial do Estado, estabelece princípios de autonomia e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federados. A multiplicidade de governos locais legítimos e de sua participação nas decisões do governo central leva à definição do principal objetivo de uma Federação: compatibilizar o princípio de autonomia com a interdependência entre as partes [2]. Segundo Hentz [3], em seu artigo “O Princípio Federativo e o Regime de Colaboração”, este princípio não comporta relações hierárquicas entre esferas do poder político; está calcado na idéia da relação entre iguais. Assim, entre União, Estados e Municípios, não há relação de subordinação, mas a relação desejável e esperada é a de colaboração.

Nesse contexto, a coordenação federativa é essencial em qualquer Federação para garantir a necessária interdependência entre governos. Isto, por outro lado, envolve duas dimensões. A primeira, diz respeito à cooperação entre territórios, incluindo aí formas de associativismo e consorciamento. Trata-se da criação de entidades territoriais, formais ou informais, que congregam, horizontal ou verticalmente, mais de uma esfera de governo de entes federados diversos. A segunda dimensão da coordenação vincula-se à conjugação de esforços inter e intragovernamentais no campo das políticas públicas. Em uma Federação é comum haver mais de uma esfera governamental atuando num mesmo setor.

Uma coordenação federativa bem sucedida é, na verdade, um híbrido de práticas competitivas e cooperativas; as primeiras relacionadas com a participação autônoma dos entes federados no processo decisório conjunto, enquanto as práticas cooperativas se desenvolvem no campo das parcerias e dos arranjos integrados tanto no plano territorial, como naquele das políticas públicas [4]. A questão da coordenação federativa é, portanto, estratégica para o desenvolvimento do Estado brasileiro e sua importância tem crescido nas últimas décadas, por conta da combinação de fatores envolvendo a democratização, a descentralização e a ampliação das políticas sociais. Nessa visão, cabe ainda ressaltar que os sistemas federativos de políticas públicas e as formas de associativismo territorial têm procurado resolver o dilema básico das relações intergovernamentais brasileiras: como fazer uma descentralização em que o Município é uma peça-chave levando em conta a necessidade de lidar com as desigualdades regionais e intermunicipais por meio da participação indutiva e colaborativa da União e dos Estados.

Em seu pronunciamento, durante Seminário organizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para discutir o Plano Nacional de Educação, em 1 de março de 2011, em Brasília, o secretário Carlos Abicalil do Ministério da Educação ressaltou a importância de um Pacto Federativo para organizar as competências que são comuns entre os Estado e seus Municípios de modo que se possa, assim, assegurar uma escola de melhor qualidade unitária, superando não só as desigualdades das condições de trabalho, relativas ao salário e carreira, como também aquelas relativas à acessibilidade dos cidadãos a esses estabelecimentos de ensino.

A resposta mais bem sucedida ao federalismo compartimentalizado encontra-se no desenho das políticas públicas. Na área da educação, o resultado constitucional pode ser considerado bem equilibrado do ponto de vista federativo. Esse equilíbrio é claramente ilustrado pelo do art. 211 da Constituição Federal, que estabelece que a União, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios devem organizar os seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A efetivação do art. 211 pode ser resumida por meio dos níveis propositivos a seguir.

O primeiro deles foi uma divisão de competências mais descentralizadas da execução dos serviços educacionais, dando um peso importante aos Municípios. Esta atuação foi completada por outras normas constitucionais que garantiram bases financeiras para a realização deste processo e estabeleceram a adoção de uma gestão democrática no plano local.

O segundo deu-se com a adoção de elementos matizadores de uma “descentralização centrífuga”. Aqui, segundo Abrucio, Franzese e Sano [5], entra a noção de competência comum, segundo a qual um nível de governo atua prioritariamente sobre um ciclo, mas outro também poderá fazê-lo, evitando em tese, o vácuo no acesso aos bens públicos educacionais. Nesse cenário, a União desenvolve um papel importante ao produzir diretrizes e normas nacionais, ao que se soma a sua função redistributiva e supletiva, “de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios”, em conformidade com o § 1º do art. 211 da Constituição. A lógica desse artigo completa-se com a noção de regime de colaboração, promovendo a articulação dos entes federados nas várias ações educacionais que lhes cabem. A existência de redes duais, particularmente no Ensino Fundamental, de competências comuns de Estados e Municípios e de ações supletivas da União, impõe a necessidade de cooperação entre os níveis de governo para evitar sobreposições indesejáveis. É nesse contexto que se desenha o federalismo cooperativo proposto para a área educacional que foi reforçado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Aqui é importante ressaltar que, conforme Cury [6], a LDB nos arts. 11 e 18, em consonância com o art. 211 da Constituição, reconhece explicitamente os sistemas municipais de ensino e esclarece suas incumbências em matéria de educação escolar. Disso decorre que a distribuição de competências, em face dos objetivos maiores da educação escolar, deve ser feita, diferencialmente, no âmbito de aplicabilidade de cada ente federativo e, compartilhadamente, por intermédio do regime de colaboração próprio e do novo caráter da federação brasileira. Logo, as relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal.

Um marco na efetivação do regime de colaboração foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que trouxe pelo menos duas importantes novidades. A primeira, foi a criação de um fundo que aglutinaria recursos vinculados aos Estados e seus Municípios, com o objetivo de redistribuir este dinheiro conforme o tamanho da rede em termos de matrículas. Isso levou, sobretudo, à redistribuição horizontal dos recursos entre as municipalidades em cada Estado, incentivando a assunção de responsabilidades no Ensino Fundamental. A outra novidade, foi que caberia à União conceder verba suplementar aos Estados que não conseguiam atingir um valor mínimo no financiamento aluno/ano.

Em 2007, mediante a Lei nº 11.494, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tomando como referência o FUNDEF, mas, ampliando o financiamento para toda a Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O desenho do FUNDEB, no que se refere a sua formulação, teve um contorno de participação bem distinto daquele do FUNDEF, mediante a efetiva participação de entidades e fóruns federativos vinculados à área educacional, como o CONSED e a UNDIME. Além do maior envolvimento das entidades e instituições, como também na amplitude de alcance para toda a Educação Básica, o FUNDEB trouxe também outro ponto importante em seu art. 7º, ao fixar o percentual de 10% como

parcela da complementação da União para ser distribuída aos fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Segundo Abrucio, Franzese e Sano [5], embora tenha havido uma melhoria em termos de negociação intergovernamental na passagem do FUNDEF para o FUNDEB, não ocorreu uma institucionalização de fóruns federativos capazes de atuar em prol do regime de colaboração. Aqui está, segundo os autores, uma diferença importante da Educação em relação à Saúde ou mesmo à Assistência Social. Sem estas instâncias de interlocução, os avanços dependem mais da força de cada ente e haverá pouca capacidade de controlar o fluxo e as consequências do processo decisório. Em outras palavras, a Federação fica menos equilibrada e com menor *accountability* quando não há instituições adequadas para o processo de deliberação.

É importante ressaltar que as melhorias na coordenação federativa ocorridas nos dois últimos governos não implicam dizer que o país tenha hoje um regime de colaboração efetivo. Ainda segundo Abrucio, Franzese e Sano [5], *um dos mecanismos para a efetivação institucional do regime colaborativo seria o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os Municípios*. Nessa direção, estaria também a construção de um sistema nacional de educação, acompanhando, por sua vez, como já citado anteriormente, a importante medida tomada, em 14 de novembro de 2009, pela Emenda Constitucional nº 59, de reformulação do art. 214 da Constituição. Com a promulgação dessa Emenda, procurou-se claramente articular regime de colaboração e sistema nacional de educação. É importante salientar que a não institucionalização até aqui desse sistema tem promovido uma lógica organizativa fragmentada e desarticulada do projeto educacional brasileiro [7], enfatizando-se, assim, a necessidade de um órgão articulador para vencer tal lógica. O resultado desse processo, como consequência de uma história educacional de caráter tributário de políticas públicas, tem sido o da exclusão, revelada pelo alto índice de analfabetismo, pela pouca escolaridade dos brasileiros, pelo frágil desempenho dos estudantes e pela não universalização da Educação Básica em nosso país.

Apesar dos sucessos dos fundos federativos para a educação, não se pode esconder, infelizmente, os problemas que ainda persistem nos planos intra e intergovernamental. Por exemplo, a ausência, em geral, de um regime de colaboração legalmente estabelecido entre os entes federados, impacta diretamente na construção de políticas educacionais de médio e longo prazo. Não só as esferas de governo isoladamente, como também as suas relações interinstitucionais, sofrem pelas discontinuidades das políticas públicas, e em especial a Educação, pela sua forte capilaridade. A educação deve ser encarada como política de Estado, não de governo. De acordo com Dermeval Saviani [8], em entrevista ao Observatório da Educação, em junho de 2009, a educação deve ter uma estrutura que não esteja sujeita à política de conjuntura, aos mandatos governamentais, ou seja, a educação precisa ser moldada em estruturas que estejam mais fortemente blindadas às discontinuidades políticas partidárias. Segundo o mesmo autor, é preciso romper com a discontinuidade.

Outro fator que impacta diretamente na construção de políticas de longo prazo são as influências políticas na definição de cargos técnicos, a começar pela indicação política de cargos de gestores escolares. Esse contexto também influencia diretamente nas relações entre os entes federados na construção dessas políticas públicas. Não se pode também esquecer que, na sua larga maioria, os Municípios sofrem com a ausência de quadros técnicos necessários à elaboração de projetos capazes de alavancar recursos para o financiamento da educação local, visando ao enfrentamento de uma oferta educacional de qualidade para todos.

Cabe ressaltar, ainda, que a discontinuidade das políticas educacionais pelos motivos já aqui destacados, afeta não somente o setor educacional, mas a sociedade como um todo, dada a imbricação entre as diferentes dimensões da vida social: trabalho, cultura, saúde, política, ciência, educação, entre outras. A reflexão e a demanda por políticas públicas que integrem e articulem essas diferentes dimensões, bem como a denúncia dos efeitos perversos

da descontinuidade dessas políticas, sobretudo, aqueles que incidem sobre coletivos sociais com um histórico de desigualdade e discriminação, têm como protagonistas os movimentos sociais, as diversas formas de ações coletivas e demais organizações da sociedade civil. Um dos caminhos para se sobrepor a tais questões (descontinuidade, ausência de quadros técnicos, estratégias de cooperatividade horizontal) passa por pensar a educação no contexto da articulação territorial. Nesse sentido, o modelo mais importante de articulação territorial no Brasil é o consorciamento e, por isso, merece a seguir um capítulo à parte neste Parecer.

3. Consórcios públicos

Consórcio público [9] é pessoa jurídica formada exclusivamente por entes da Federação, na forma da Lei nº 11.107/2005, para estabelecer relações de cooperação federativa para a realização de objetivos de interesse comum, constituída como associação pública, com personalidade jurídica de direito público e natureza autárquica, ou como pessoa jurídica de direito privado sem fins econômicos.

A associação dos entes federados na formação de consórcios públicos pode ocorrer mediante a participação de entes de uma mesma esfera de governo. Esta envolve a participação apenas de Municípios, ou de Estados e o Distrito Federal. Pode ocorrer também a constituição de consórcios públicos com a participação de entes de duas ou das três esferas de governos da Federação, ou seja, Municípios, Estados e Distrito Federal, e União. Entretanto, conforme estabelece o art. 36 do Decreto Federal nº 6.017/2007, a União somente participará de consórcio público de que também faça parte o Estado ou todos os Estados em cujos territórios estejam situados os Municípios consorciados.

Trata-se de importante instrumento de cooperação técnica e financeira entre os governos municipais, estaduais, do Distrito Federal e da União, para desenvolvimento de projetos, obras, serviços e outras ações destinadas a promover, melhorar e controlar as ações relativas às suas finalidades específicas.

Os consórcios públicos também podem se constituir num importante espaço de diálogo e fortalecimento das relações entre o poder público e as organizações da sociedade civil, articulando parcerias, convênios, contratos e outros instrumentos congêneres ou similares, facilitando o financiamento e a gestão associada ou compartilhada dos serviços públicos.

Por meio do consórcio público, os Municípios de territórios contíguos ou não podem estabelecer um planejamento regional estratégico, mapear conjuntamente as suas demandas, eleger suas prioridades e prestar assistência técnica, visando elaborar projetos integrados, encaminhar os pleitos de solicitação de recursos e realizar a gestão dos contratos e convênios.

O ato de formação de um Consórcio Público Intermunicipal (CPI) implica na necessidade de uma definição clara de interesse do consórcio, uma articulação política entre os poderes executivos de todos os entes consorciados e, fundamentalmente, tais acordos de cooperação devem necessariamente ser aprovados pelas casas legislativas de todos os entes consorciados.

De acordo com Prates [10], no que se refere às receitas para a constituição de um fundo, que possibilitará ao consórcio a efetivação de sua missão, os entes participantes do consórcio poderão contribuir com parcela de suas receitas correntes (oriundas do Contrato de Rateio), bem como arrecadar receitas a partir dos serviços prestados, e destinar as receitas provenientes de convênios com entes não consorciados, como da União (Fundo Nacional de Saúde, educação etc.). Outros pontos destacados dizem respeito ao maior controle dos recursos públicos, uma vez que os consórcios são fiscalizados por Tribunais de Contas, bem como ao estabelecimento de normas para saída/exclusão de um ente pertencente ao consórcio e, fundamentalmente, para proporcionar maior segurança jurídica à prática da gestão consorciada.

Segundo Cruz [11], no tocante aos consórcios públicos intermunicipais, os entes consorciados somente disponibilizarão recursos ao consórcio mediante contrato de rateio, que, por sua vez, será formalizado em cada exercício financeiro e seu prazo de vigência não poderá ser superior ao das dotações que o suportam, com exceção dos contratos que tenham por objetivo exclusivamente projetos consistentes em programas e ações contemplados em plano plurianual ou a gestão associada de serviços públicos custeados por tarifas ou outros preços públicos.

De acordo com os dados do IBGE de 2009, de um total de 5.564 Municípios brasileiros, mais de 80% declararam fazer parte de alguma modalidade de CPI. Entretanto, Prates [10] chama a atenção de que é preciso fazer algumas ressalvas com relação a essa proporção, isso porque grande parte desses CPIs não possui uma densidade institucional que efetivamente possa representar algum ganho para a sociedade onde estão inseridos. Nesse sentido, é bastante comum a existência de CPIs bastante fragilizados do ponto de vista de sua operacionalidade.

Em nosso País, o maior desenvolvimento de consórcios intermunicipais se deu no setor da saúde, acompanhado pelas áreas de meio ambiente e desenvolvimento urbano [12], mais precisamente, os números de CPIs observados são 2.323, 974 e 847, respectivamente. Na área de educação, o número de CPI chega apenas a 398 em todo o país.

Do ponto de vista paradigmático, o Consórcio Intermunicipal Grande ABC, no Estado de São Paulo, é, sem dúvida, o caso mais representativo, cuja inspiração intelectual e política veio do então prefeito de Santo André, Celso Daniel [13]. Embora não tenha sido o único e nem o primeiro a se constituir no período da redemocratização do País, ele teve um peso muito importante na agenda federativa por duas razões. A primeira por ter sido criado em um ambiente político e com objetivos muito complexos. E a segunda decorreu do fato de ter sido o caso que mais influenciou na revisão da legislação e que se refletiu na promulgação da Lei nº 11.107/2005. Vale ainda ressaltar que, após 20 anos de existência, o Consórcio Intermunicipal Grande ABC conseguiu sobreviver. Além disso, esta experiência foi inspiradora na construção de vários outros arranjos cooperativos. A aprovação da legislação do consórcio público é, sem dúvida, um marco para as formas de colaboração intergovernamental.

Outro importante consórcio intermunicipal foi o das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí, formado por 40 Municípios, 40 empresas e organizações não governamentais, que tem por objetivos promover não apenas a conscientização dos problemas e identificar as possíveis soluções relacionadas ao uso, gerenciamento e conservação dos recursos hídricos e ambientais, mas também sensibilizar sobre a implantação de gestões intermunicipais e participativas de bacias. Esse consórcio, segundo Cruz [11], é um arranjo institucional que, ao longo dos anos, foi se diferenciando: no início de sua atuação era formado apenas com membros do poder público e, na década de 90, incluiu novos membros na sua estrutura organizacional, como empresas. Essa experiência avançou na discussão de que, na temática do desenvolvimento local, é necessário transpor a atuação do poder público para outros atores (empresários, professores da rede de ensino etc.).

Por fim, vale aqui, ainda, registrar duas outras formas de organização, que não incorporam diretamente o processo de consorciamento, mas se aplicam bem na importância do trabalho cooperativo no âmbito do associativismo territorial. A primeira refere-se à forma como os Conselhos de Secretários se organizam, tanto na esfera estadual como municipal. No campo da Educação, por exemplo, na esfera dos Estados, os Secretários se organizam por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), enquanto na esfera dos Municípios essa organização se dá pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A outra experiência refere-se à forma de oferta de Educação Escolar Indígena com base na organização em territórios etnoeducacionais, conforme Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que prevê, em seu art. 5, o apoio técnico e financeiro da União às ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas. O apoio financeiro do Ministério da Educação é orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, cujas ações estão previstas, por sua vez, no Plano de Ações Articuladas (PAR) de que trata o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que será mais adiante considerado.

3.1 Experiências de implementação dos arranjos de desenvolvimento da educação

Como já foi aqui ressaltado, os arranjos de desenvolvimento da educação representam uma das formas de colocar em prática o regime de colaboração. Estes arranjos possuem uma forte característica intermunicipal, e contam com a participação do Estado e União, incluindo ou não a participação de instituições privadas e não governamentais, que assumem o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação em determinado território que ultrapassa as lindes de um só Município.

É importante, inicialmente, que os municípios participantes do arranjo identifiquem os indicadores educacionais mais relevantes para melhorar a qualidade da educação local. Isto significa, por sua vez, a necessidade de se levantar todas as informações, com base nos instrumentos oficiais, tais como Censo Escolar, Pnad/IBGE, Prova Brasil, Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros, que possam assim retratar de forma ampla tais indicadores.

Em 2007, com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação, ciente desse desafio, lança o Plano de Ações Articuladas (PAR) visando, por um lado, a fortalecer o regime de colaboração, e por outro, combater as descontinuidades das políticas públicas. Isso deveria também assegurar a sustentabilidade das ações previstas no próprio PDE. Ao contrário dos convênios tradicionais, o PAR é elaborado a partir da utilização do instrumento de avaliação de campo com a participação de especialistas externos, gestores e educadores locais, conferindo-lhe, assim, uma maior participação e comprometimento para o alcance de metas educacionais. O PAR é elaborado tomando como referência quatro dimensões: (a) gestão educacional, (b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, (c) práticas pedagógicas e avaliação, e (d) infraestrutura física e recursos pedagógicos. O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impedimento para o desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, o que é um impedimento para o alcance de metas de longo prazo para cada escola ou rede de ensino.

Essa nova concepção de pensar a educação permitiu a construção orgânica dos primeiros modelos de arranjos de desenvolvimento da educação, ao considerar o PAR como o instrumento de referência na definição de estratégias de atuação entre Municípios para alavancar os indicadores locais de Educação, *trabalhando em regime de colaboração, mas sem ferir as respectivas autonomias, em consonância com os princípios federativos*. Por outro lado, o PAR não é uma política de Estado e sim, de governo. É desejável assim que no futuro este esforço se direcione mais precisamente às políticas de Estado, tal como o Plano Nacional de Educação e os respectivos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Portanto, nos primeiros arranjos, esses indicadores foram extraídos do PAR, por ser uma ferramenta de diagnóstico e planejamento da educação local. O PAR, como tal, permite que os Municípios avaliem por meio de notas de 1 a 4 os principais indicadores relativos a essa educação. Esta avaliação permite conhecer as condições do sistema educacional local e serve como base para definições de estratégias e financiamento por parte do próprio Ministério.

A informação gerencial para os Municípios se baseia, portanto, nas notas atribuídas a cada indicador das quatro dimensões do PAR, ou seja:

Gestão educacional

Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar

Práticas pedagógicas e avaliação

Infraestrutura física e recursos pedagógicos

Um caminho desejável para estruturar um arranjo de desenvolvimento da educação inclui as três seguintes iniciativas:

- a) levantamento das informações e indicadores educacionais locais dos Municípios constituintes do ADE;
- b) construção das matrizes do PAR segundo as suas quatro dimensões e definição das ações comuns ao conjunto dos Municípios constituintes do ADE;
- c) elaboração de mapa estratégico do ADE, indicando não só as ações priorizadas em cada uma das quatro dimensões do PAR, como também os resultados esperados com base nas metas acordadas entre os Municípios participantes do arranjo, tendo por objetivo promover a qualidade da educação local mediante ações colaborativas.

No início da estruturação dos primeiros ADE foram levantados e apresentados os indicadores do PAR nas quatro dimensões dos Municípios envolvidos, que serviram, por sua vez, de base na definição dos indicadores priorizados por esses Municípios na chamada oficina de priorização. Para ajudar na priorização desses indicadores, as informações foram apresentadas no formato de matrizes, ou seja, de quatro matrizes do PAR, uma matriz para cada dimensão. O objetivo foi o de mostrar facilmente a situação de cada indicador para o conjunto de Municípios, em termos de um valor médio variando de 1 a 4 e sinalizando: entre 1 e inferior a 2, situação de fragilidade do indicador para o conjunto de Municípios; entre 2 e inferior a 3, situação a merecer uma certa atenção; entre 3 e 4, situação de ter sido alcançada, em relação ao conjunto dos Municípios, a meta estabelecida.

Para exemplificar em relação às colocações acima, sobre as matrizes para cada dimensão do PAR, em um quadro educacional regional, as tabelas 1, 2, 3 e 4 a seguir referem-se ao Arranjo Corredor Carajás, no Maranhão. E para facilitar a visualização das situações correspondentes ao valor médio variando de 1 a 4, foram elas correlacionadas às cores: vermelho, índice abaixo de 2; amarelo, índice entre 2 e 3; verde, índice entre 3 e 4.

Tabela 3. Situação dos indicadores da dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação

SÍNTESE DO INDICADOR DO PAR - DIMENSÃO 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO								
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	3.1-Elaboração e Organização das práticas pedagógicas				3.2-Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem			
	Municípios / Indicadores	1	2	3	4	1	2	3
Açailândia	4	3	3	4	3	4	3	3
Alto Alegre do Pindaré	2	3	3	3	3	4	4	3
Anajatuba	1	3	3	3	3	1	3	1
Arari	2	3	3	4	3	1	3	3
Bom Jesus da Selva	2	3	3	2	3	3	3	1
Cidelândia	2	3	2	1	3	3	3	2
Igarapé do Meio	2	2	2	2	2	2	2	1
Itapecuru Mirim	-	3	2	1	3	3	4	1
Miranda do Norte	4	3	4	1	3	3	3	2
Pindaré Mirim	2	2	2	3	1	1	2	1
Santa Rita	2	3	2	1	3	1	4	1
S. Pedro da Água Branca	-	3	3	1	2	3	2	2
Tufilândia	2	2	1	1	2	1	3	1
Vitória do Mearim	2	3	3	1	2	1	3	1
Buriticupu	2	3	2	1	2	3	3	1
Vila Nova dos Martírios	3	2	3	1	2	1	3	1
Índice	2,3	2,8	2,6	1,9	2,5	2,2	3,0	1,6

Tabela 4. Situação dos indicadores da dimensão infraestrutura e recursos pedagógicos.

SÍNTESE DO INDICADOR DO PAR - DIMENSÃO 4. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS															
4.INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	4.1-Instalações físicas gerais							4.2-Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública		4.3-Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais					
	Municípios / Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	1	2	1	2	3	4	5
Açailândia	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alto Alegre do Pindaré	2	3	1	2	3	2	2	3	2	3	2	1	1	3	
Anajatuba	1	1	1	2	1	2	2	1	2	3	2	1	1	4	
Arari	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	
Bom Jesus da Selva	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	3	
Cidelândia	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	4	
Igarapé do Meio	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	
Itapecuru Mirim	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	3	
Miranda do Norte	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	
Pindaré Mirim	1	1	1	3	1	2	3	1	2	2	2	1	1	3	
Santa Rita	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	
S. Pedro da Água Branca	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	3	
Tufilândia	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	
Vitória do Mearim	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	4	
Buriticupu	1	1	2	2	3	2	2	1	2	1	3	2	2	3	
Vila Nova dos Martírios	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	4	
Índice	1,2	1,1	1,4	2,0	1,9	1,4	1,9	1,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,2	2,8	

Nesse exemplo de arranjo, que se encontra em desenvolvimento, com o apoio direto do Ministério da Educação, da Comunidade Educativa (CEDAC), da Fundação Vale e do Movimento Todos Pela Educação, todos trabalhando em regime de cooperação com este conjunto dos Municípios dele participante, constata-se de pronto que: a) os indicadores das dimensões 2 (Formação) e 4 (Infraestrutura) são aqueles com maiores problemas, ou seja, os de maior fragilidade; b) para alguns indicadores a situação média dos Municípios é de fragilidade (cor vermelha), mas ainda assim é possível identificar Municípios para estes indicadores numa situação bastante favorável (valor 3 ou 4); e que, portanto, podem servir de “âncoras” para mudar situações locais. Ainda exemplificando, o indicador 9, que trata do Plano de Carreira dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, da área Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino da dimensão Gestão Educacional, apresenta um valor médio de 1,5 para este indicador; portanto, trata-se de uma situação de fragilidade educacional. Entretanto, os Municípios Açailândia e Bom Jesus da Selva apresentam, respectivamente, valores de 4 e 3 para esse indicador, ao menos na auto-avaliação de cada um deles. Confirmando essa situação, esses Municípios podem contribuir, a partir do caminho trilhado para alcançar tais resultados, para melhorar a situação desse mesmo indicador para os demais Municípios.

A simplicidade do modelo do valor médio do indicador e o retrato de sua situação, mediante a utilização de um jogo de três cores, facilitam a percepção global da situação educacional regional. Com esse modelo, é possível rapidamente verificar os indicadores que devem exigir um maior esforço de cooperação entre os Municípios para reverter o quadro local. Observa-se também, de forma rápida, que pode existir uma situação crítica do indicador para o conjunto dos Municípios, mas não necessariamente para um ou mais Municípios, que podem colaborar no sentido de repassar sua(s) experiência(s) para os demais Municípios. Esse é um bom exemplo para colocar em prática o desejável regime de colaboração.

É interessante ressaltar que o mapa estratégico, referido anteriormente, deve funcionar como um guia do arranjo, visto que para cada dimensão estão explicitados os indicadores que serão trabalhados em conjunto pelos Municípios. Elaborado como documento final da reunião da priorização, ele se constitui assim em um importante instrumento de orientação durante o processo de implementação das ações prioritárias, que farão com que as metas do PAR sejam alcançadas. Portanto, os passos realizados na estruturação dos primeiros arranjos foram:

- I – apresentação para todos os atores locais da proposta do ADE, com a participação dos três entes federados da área educacional;
- II – mobilização dos Municípios;
- III – definição de uma equipe que para liderar o processo de implantação;
- IV – levantamento dos indicadores educacionais dos Municípios;
- V – preparação da reunião para definir os indicadores prioritários para atuação do arranjo;
- VI – organização das ações para gerenciamento do arranjo;
- VII – definição das reuniões de estruturação, gestão e avaliação do arranjo.

Em 2009 com apoio do movimento Todos Pela Educação, e em parceria com diferentes instituições públicas e privadas, quatro arranjos foram implantados:

- Recôncavo Baiano, com 12 Municípios: Amargosa, Cabaceiras de Paraguaçu, Cachoeira, Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muritiba, Rafael Jambeiro, Santo Antônio de Jesus, Santo Estevão, São Félix e São Francisco do Conde.

Situação atual: Este arranjo incentivado pelo Instituto Votorantim serviu de modelo inicial e inspirou os demais arranjos. Infelizmente, após a definição do mapa estratégico, o arranjo teve dificuldades operacionais e encontra-se desativado.

- Agreste Meridional de Pernambuco, com 23 Municípios: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Caetés, Calçados, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucati, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmeirina, Paranatama, Saloá, São Bento do Una, São João e Terezinha.

Situação atual: Este arranjo foi incentivado pelo SESI-PE, com apoio da CNI, e encontra-se em funcionamento.

- Corredor Carajás do Maranhão, com 16 Municípios: Açailândia, Alto Alegre do Pindaré, Anajatuba, Arari, Bom Jesus da Selva, Buriticupu, Cidelândia, Igarapé do Meio, Itapecuru Mirim, Miranda do Norte, Pindaré Mirim, Santa Rita, São Pedro da Água Branca, Tufilândia, Vila Nova dos Martírios e Vitória do Mearim.

Situação atual: Este arranjo foi incentivado pela Fundação Vale e estruturado pela Comunidade Educativa (CEDAC). Os seus exitosos resultados inspiraram a Vale a trabalhar em formato de arranjo em todos os Estados e Municípios onde atua. Hoje são sete arranjos em seis Estados com a participação de mais de 100 Municípios. Esta iniciativa levou também a Natura a implantar com a CEDAC um arranjo em Benevides no Pará.

- Noroeste de São Paulo, microrregião de Votuporanga, com 18 Municípios: Álvares Florence, Américo de Campos, Cardoso, Cosmorama, Fernandópolis, Floreal, Magda, Meridiano, Mira Estrela, Monções, Nhandeara, Parisi, Pontes Gestal, Populina, Riolândia, Santa Fé do Sul, Valentim Gentil e Votuporanga.

Situação atual: Este arranjo teve a iniciativa exclusiva dos Municípios desta região de São Paulo, mediante a liderança do Município de Votuporanga. O arranjo encontra-se em plena atividade e, recentemente, um projeto para alavancar os indicadores educacionais da região foi elaborado na concepção de arranjo e encaminhado ao Ministério da Educação.

4. Mérito

Possivelmente o maior número de consórcios na área da Saúde deve-se à existência de um Sistema Nacional de Saúde que é o Sistema Único de Saúde (SUS), o qual, apesar de suas limitações financeiras face ao tamanho da demanda populacional e imperfeições de gestão, tem blindado as macropolíticas da saúde contra as descontinuidades de governos.

Por outro lado, o Brasil, apesar de ter uma educação nacional, não possui ainda, como já aqui sublinhado, um sistema nacional de educação. Como resultado, esta área tem sofrido mais com as descontinuidades das políticas públicas em função das mudanças governamentais, especialmente na esfera municipal.

Nesse sentido e com base nas experiências já desenvolvidas no contexto dos arranjos de desenvolvimento da educação, este Parecer deve contribuir, como previamente ressaltado, para o processo de implementação do regime de colaboração entre os entes federados, com ênfase na colaboração horizontal entre municípios, mas de forma articulada com os Estados e União, com vistas ao cumprimento dos preceitos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na busca da construção de um sistema nacional de educação.

No contexto de uma estrutura federativa, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a implementação de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto da Educação Nacional. Nesse sentido a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a transformar a educação básica em um conjunto orgânico, articulado, planejado sistematicamente que responda às exigências dos educandos, das aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Neste Parecer, adota-se o entendimento de que a implementação do regime de colaboração tem as suas bases na concepção de educação expressa nos diversos Planos de Educação, visando entre outros aspectos:

I – garantir o direito à Educação, por meio da oferta de uma Educação com qualidade social, refletida, dentre outros aspectos, pelo acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos;

II – fortalecer a democratização das relações de gestão e de planejamento integrado que possa incluir ações tais como: planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, transporte escolar, formação continuada de professores e gestores, e organização de um sistema integrado de avaliação;

III – promover a eficiente aplicação dos recursos de forma solidária para fins idênticos ou equivalentes;

IV – incentivar mecanismos de atuação na busca por recursos para prestação associada de serviços;

V – estruturar Planos Intermunicipais de Educação visando ao desenvolvimento integrado e harmonioso do território e a redução de disparidades sociais e econômicas locais, de forma que os Municípios de menor capacidade técnica possam efetivamente se valer desses planos na elaboração dos seus respectivos Planos Municipais de Educação;

VI – considerar tais Planos, como referência, para a elaboração, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Estruturar um Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) para o enfrentamento desses desafios requer **trabalho em rede** [14], no qual um grupo de Municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação. Fica cada vez mais evidente que a cultura do “tamanho único”, de abordagens rígidas, não consegue resolver de forma efetiva problemas mais complexos e multifacetados, como a recuperação de comunidades vitimadas pela droga e o desempenho educacional insatisfatório. Tais situações exigem modelos mais flexíveis, criativos e ágeis. Por essa razão, a formação de redes cooperativas vem ganhando cada vez mais espaço na gestão das políticas públicas. Um sistema trabalhando em rede favorece a inovação, como consequência da experimentação, e a interação cooperativa entre os diferentes tipos de organização. Outro aspecto importante desse modelo de gestão é a flexibilidade, aumentando assim a velocidade das respostas e ampliando a capacidade de ajuste às mudanças. Em função de sua estrutura hierárquica de tomada de decisão, as burocracias inflexíveis, por sua vez, tendem a reagir lentamente a novas situações. Naturalmente, a tarefa de quebrar estruturas antigas não é simples, exige uma nova postura, requer tempo e perseverança.

O trabalho em rede, caracterizando o conceito de arranjo, depende de sua gestão, expressa não só pelo gestor da rede: se ele domina – ou não – os desafios de gerir a rede, mas também do comprometimento da equipe gestora, que sob sua liderança, deve ser capaz de alinhar metas, oferecer supervisão, prevenir o colapso de comunicação, coordenar múltiplos parceiros, gerenciar a tensão entre competição e colaboração e, por fim, superar a falta de dados e de habilidades. Conseguir congruência em relação a metas não é tão fácil assim, especialmente no setor público. Uma forma de incongruência de objetivos pode surgir, por exemplo, quando os membros da rede buscam maximizar seus próprios interesses, em detrimento do bem comum. Na gestão dos arranjos educativos intermunicipais, o gestor da rede deve ser da esfera pública de atuação, possuindo as características acima.

Na estruturação de um arranjo, a comunicação exerce um papel-chave, no sentido da democratização das informações, da atualização do fluxo dessas informações e da articulação das ações. O desempenho insatisfatório de qualquer um dos atores envolvidos na rede/arranjo pode colocar em perigo o desempenho do todo. Segundo o professor Phillip Cooper, da Universidade de Vermont, a rede como um todo é tão forte quanto seu componente mais frágil, o que torna a escolha de cada parceiro uma questão crítica.

Na estruturação de um arranjo não se pode, também, esquecer o problema da **responsabilização**, possivelmente o mais difícil de ser superado pela gestão em rede. Por exemplo, a quem responsabilizar se algo sai errado quando a autoridade e a responsabilidade são divididas? Questão essa cuja superação passa pela definição da hierarquia das responsabilidades. Ou seja: quem deve prestar conta a quem.

Apesar desses desafios, a natureza multifacetada da questão da qualidade da educação, alinhada com as questões da necessidade de se institucionalizar o regime de colaboração entre os entes federados para o devido enfrentamento, tanto das descontinuidades das políticas públicas, e em especial àquelas da educação de forte capilaridade social, como da escassez de quadros técnicos para a elaboração de projetos e programas, leva a propor a implantação de arranjos educativos como um caminho para promover o desenvolvimento da educação local.

Para dar início à estruturação e implementação de um arranjo de desenvolvimento da educação, em uma determinada região, é importante identificar, com a desejável participação do Governo Estadual, levando em conta a existência de seus órgãos regionais de educação, de forma a não quebrar o planejamento territorial de atuação desse Estado, todas as instituições e organizações que estejam atuando localmente na área educacional, evitando assim sobreposições de ações e alinhando os esforços.

A experiência nos primeiros arranjos tem mostrado que este processo pode ser iniciado tanto pela esfera pública de atuação como privada, mas em ambos os casos a estruturação do arranjo, e sua eventual implantação, passa necessariamente pela articulação nas três esferas do setor público: federal, estadual e municipal, para que haja congruência, sem a qual o arranjo não deve ser iniciado.

Tendo a aprovação dos entes públicos, o passo seguinte é motivar todos os atores locais para o trabalho em rede, em colaboração, evitando assim as indesejáveis sobreposições de esforços. Nessa fase inicial, é determinante para o sucesso do arranjo a definição de um agente local, ou seja, o gestor do arranjo, que seja o facilitador, o ponto focal capaz de mobilizar todos os entes envolvidos.

Por fim, nesta etapa de implementação de um arranjo, é fundamental reforçar o papel do Estado, em que os Municípios participantes estão situados, no sentido de se evitar qualquer sobreposição em termos de um planejamento territorial previamente estabelecido. Um passo importante, nessa direção, seria a criação de um Conselho de Gestão Intergovernamental entre os Municípios e o Estado, com a inclusão de outros agentes e instituições colaborativas no desenvolvimento da educação local, para que discutam e implementem soluções comuns. Este Conselho pode ser fundamental para a Educação ganhar um sentido de sistema, como a Saúde. Além disso, os governos estaduais poderiam fazer uma divisão regional dentro de seus territórios, e em cada uma dessas faixas poderiam ter políticas comuns para fomentar e multiplicar os ADEs. Dessa forma, pode-se ter uma visão mais sistêmica do território, facilitando o planejamento, analogamente ao que está sendo feito nos territórios etnoeducacionais para a oferta de Educação Escolar Indígena. Com este desenho, a própria União pode, como faz nesses últimos, entrar com recursos, gastando-os de forma mais eficiente e com critérios objetivos. Esse é, sem dúvida, um passo estratégico na direção de um efetivo sistema nacional de educação.

A gestão do arranjo deve ser conduzida pelo gestor do arranjo, em conjunto com o Conselho de Gestão Intergovernamental, tendo não só a responsabilidade de mobilizar, gerir e organizar os principais eventos e ações do arranjo, como também de assegurar que as ações planejadas sejam efetivamente implementadas. Em todos os arranjos, implantados até aqui, ficou clara a importância deste gestor. É recomendável que o mesmo seja de um dos Municípios do arranjo.

A principal característica a distinguir neste gestor local é sua proximidade com a prática de gestão de projetos e de coordenação direta de ações educacionais. Deve ele ter experiência com a prática cotidiana da educação em nível local. Sua atuação deve estar

necessariamente articulada com a atuação dos gestores locais do PAR, constituindo assim a equipe de gestão operacional do arranjo, que deve incluir necessariamente representantes das diretorias regionais de educação. Aplica-se a situação de mais de um representante quando os municípios participantes do arranjo estiverem situados em mais de uma regional.

Outro aspecto importante da gestão trata-se da necessidade de se estabelecer com clareza os papéis e responsabilidades de cada um dos integrantes do arranjo, para garantir a coerência entre as ações e permitir o acompanhamento e responsabilização de cada um. Assim, é essencial que cada integrante saiba desde o início do arranjo qual será sua atuação e o que se espera dele, de modo que o acordo das múltiplas vontades e necessidades, identificadas ao longo da construção do arranjo, seja amparado numa estrutura permanente. Uma das formas que melhor representa o estágio de amadurecimento da federação brasileira é o consórcio público.

Vale ainda registrar que os primeiros arranjos, iniciados em 2009, seguiram percursos distintos no que se refere a sua implementação. Apesar disso, foi interessante constatar que alguns aspectos têm se mostrado igualmente relevantes para todos, independentemente do modelo de gestão pública adotado. Com base nas observações dessas características, algumas sugestões podem ser feitas para colaborar na implementação da metodologia de arranjos de desenvolvimento da educação. Por exemplo, após a sua estruturação, é importante estimular no arranjo a definição de metas de curto, médio e longo prazo em relação às ações prioritizadas, pois isto estimula sua continuidade ao longo do tempo e pode fortalecer seu caráter de permanência, não se limitando a uma ação pontual. Nesse sentido, é importante estabelecer metas que sejam de efetivo interesse comum ao maior número possível de Municípios participantes do arranjo, visando motivá-los a continuar o trabalho em rede. O comitê de gestão do arranjo deve ter este papel de levantar possibilidades de ações e demandas concretas com vistas a sua solução e ao trabalho conjunto.

Finalmente, o estabelecimento de parcerias com outras instituições no arranjo mostrou-se benéfica a sua realização. Essas instituições podem ser importantes parceiros, tanto por meio do financiamento de ações quanto pela organização e mobilização do arranjo, mas sempre atuando de forma colaborativa, como uma colaboração transversal aos regimes colaborativos vertical e horizontal. **É importante ressaltar que esta colaboração ocorra sem que haja para isso transferência de recursos públicos para tais instituições e organismos privados.**

É importante que os parceiros envolvidos estejam realmente motivados para colaborar, evitando mudanças de estratégias no meio do processo.

Conclui-se que a metodologia de arranjos de desenvolvimento da educação pode ser utilizada dentro de diferentes contextos, desde que alguns pontos sejam observados. Cabe aos Municípios com interesse de desenvolver esta metodologia a tarefa de, considerando os aspectos essenciais para garantir o sucesso da metodologia, adaptar o modelo às condições locais, potencializando os recursos existentes. Atendo-se à educação escolar, o mais importante para sucesso da metodologia é o compromisso dos Municípios em trabalhar em rede, em regime de colaboração articulado com Estado e União, para conseguirem melhorar a qualidade do ensino público de sua região.

II – VOTO DA COMISSÃO

A concepção de trabalho em rede para alavancar ações colaborativas, por intermédio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), constitui um importante instrumento de gestão pública da educação mediante o fortalecimento e a implementação do regime de colaboração entre os entes federados e a sociedade civil. Estas ações colaborativas, não obstante a forte característica intermunicipal, devem agregar a participação do Estado e União, incluindo ou não a participação de instituições privadas e não governamentais, tais como empresas e organizações diversas, que assumem o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação em determinado território que ultrapassa as lindes de um só Município, **sem que haja para isso transferência de recursos públicos para tais instituições e organismos privados.**

Além disso, esses arranjos podem diretamente contribuir para: a) reduzir os efeitos negativos das descontinuidades das políticas públicas na área de educação que tanto afetam a qualidade do ensino, b) superar as dificuldades da ausência de quadros técnicos especializados nos Municípios, visando à elaboração de planos e projetos de financiamento da educação, e c) acelerar o desenvolvimento educacional mediante, quando necessário, a implantação de consórcios públicos intermunicipais.

Sua implementação promove o regime de colaboração horizontal, de forma articulada com o tradicional regime de colaboração vertical visando, entre outros aspectos, a:

I – garantir o direito à educação, por meio da oferta de uma educação com qualidade social, refletida, dentre outros aspectos, pelo acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos;

II – fortalecer a democratização das relações de gestão e de planejamento integrado, que possa incluir ações tais como: planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, transporte escolar, formação continuada de professores e gestores, e organização de um sistema integrado de avaliação;

III – promover a eficiente aplicação dos recursos de forma solidária para fins idênticos ou equivalentes;

IV – incentivar mecanismos de atuação na busca por recursos para prestação associada de serviços;

V – estruturar Planos Intermunicipais de Educação visando ao desenvolvimento integrado e harmonioso do território e a redução de disparidades sociais e econômicas locais, de forma que os Municípios de menor capacidade técnica possam efetivamente se valer desses planos na elaboração dos seus respectivos Planos Municipais de Educação,

VI – considerar tais Planos, como referência, para a elaboração, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Assim, esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de seu papel institucional e social, entende e reconhece que ações colaborativas, no formato de arranjos de desenvolvimento da educação, devam ser instituídas e deva ser incentivada a sua implementação como um dos instrumentos da gestão pública da educação, que fortalece o regime de colaboração entre os entes federados e entre estes e a sociedade civil, com potencial de contribuir eficazmente para assegurar o direito à educação de qualidade social em determinado território. Promove, ainda, a educação como política de estado e não de governo, o que é fundamental para a estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação.

O presente Parecer foi aprovado pela Comissão encarregada do estudo e constituída pela Portaria CNE/CEB nº 7/2010, decorrente d Indicação CNE/CEB nº 5/2010, composta pelos conselheiros César Callegari (presidente), Mozart Neves Ramos (relator), José Fernandes de Lima, Rita Gomes do Nascimento e Adeum Hilário Sauer, e ora é submetido à apreciação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com proposta

de resolução, nos termos do projeto em anexo, dispondo sobre a implementação do regime de colaboração mediante arranjo de desenvolvimento da educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade da educação.

Brasília (DF), 30 de agosto de 2011.

Conselheiro César Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Relator

Conselheiro Adeum Hilário Sauer - Membro

Conselheiro José Fernandes de Lima – Membro

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 30 de agosto de 2011.

Conselheiro Francisco Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

*** Homologado: D.O.U. 22/11/2011,**

Referências

- [1] “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”, Ministério da Educação (2008).
- [2] Burgess, M. “Federalism and Federation: a reappraisal”, em *Comparative Federalism and Federation*, Michael Burgess & Alain Gagnon (orgs). Harvester/Wheatsheaf, London (1993).
- [3] Hentz, P., “O Princípio Federativo e o regime de Colaboração”, art. apresentado na XXXII Reunião do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, Fortaleza (2009).
- [4] Abrucio, F.L. “A Coordenação federativa no Brasil: A Experiência do Período FHC e os Desafios do Governo Lula”, *Revista de Sociologia e Política*, 24/junho (2005).
- [5] Abrucio, F.L., Franzese, C, e Sano, H. “Coordenação e Cooperação no Federalismo Brasileiro: Avanços e Desafios”, em *Estados, Instituições e Democracia: República*, Ed. Distrito Federal: IPEA, página 55, Brasília (DF) (2010).
- [6] Cury, C.R.J. “Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária e Federativa”, *Educ. Soc.*, vol. 29, Nº 105, p. 1187-1209 (2008).
- [7] Gracindo, R.V., “Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos”, em *Da Conae ao PNE 2011-2020*, Ronca, A.C.C. e Ramos, M.N. orgs, Fundação Santillana e Editora Moderna, São Paulo (2010).

- [8] Saviani, D. “Regime de Colaboração é o Caminho para Organizar o Sistema Nacional de Educação”, entrevista ao Observatório da Educação, 10 de junho (2009).
- [9] Batista, S., “O papel dos prefeitos e das prefeitas na criação e na gestão dos consórcios públicos” / Sinoel Batista ... [et al.]. – 1. ed. – Brasília, DF: Caixa Econômica Federal, 2011. 115 p. – (Guia de Consórcios Públicos. Caderno; v. 1). ISBN 978-85-86836-28-2
- [10] Cruz, M.C.M.T., “Cooperação Intermunicipal: Arranjos Institucionais como Instrumento para o Desenvolvimento Local e a Experiência Paulista”, Fundação Prefeito Faria Lima - CEPAM (2011).
- [11] Prates, A.M.Q., “Articulação Intergovernamental: O Caso dos Consórcios Públicos Intermunicipais no Brasil”,
- [12] De acordo com os dados do IBGE 2006, o número de consorciamentos de direito privado intermunicipal, mostrou que a área de saúde foi bem superior às demais áreas; enquanto esta área apresentou 1.906 Municípios consorciados, seguida pela área de meio ambiente com 387. A área de educação apresentou apenas 248 Municípios consorciados.
- [13] Abrucio, F.L. e Soares, M.M. “Redes Federativas no Brasil: Cooperação Intermunicipal no Grande ABC”, Pesquisas No 24, São Paulo, Fundação Konrad Adenauer (2001)
- [14] Goldsmith, S. e Eggers, W.D., “Governar em Rede – O Novo Formato do Setor Público”, Editora Unesp, Brasília (DF) (2006).

Parecer CNE/CEB Nº 10/2011

Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

I – RELATÓRIO

Histórico

A questão do ensino de línguas estrangeiras nas escolas indígenas, face ao pluralismo linguístico existente no país, coloca em perspectiva o desafio de se pensar as especificidades dos projetos escolares diferenciados dos índios e as orientações gerais da educação brasileira que estabelecem a necessidade de oferta de uma ou mais destas línguas nas escolas de Educação Básica, com destaque para o Ensino Médio.

Com base nestas orientações e tendo em vista o recebimento de propostas pedagógicas de Ensino Médio de escolas indígenas do Acre sem a oferta dos componentes curriculares citados acima, o Conselho Estadual de Educação do Acre, fez consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito da inclusão ou não de duas línguas estrangeiras modernas – uma obrigatória e outra optativa – no Ensino Médio de escolas indígenas acreanas.

O consulente afirma que a Coordenação de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Acre apresentou para o fato as seguintes justificativas:

1) O modelo das políticas públicas estabelecidas no Estado do Acre tem por perspectiva a permanência dos povos da floresta no habitat natural enriquecido pelas conquistas democráticas. Nesse sentido as comunidades indígenas idealizaram um projeto pedagógico para suas escolas, onde o Ensino Médio propicie a formação básica e a profissional voltadas para o desenvolvimento sustentável da região e de suas comunidades. O currículo desse curso para índios, não índios [sic] prevê a Língua Portuguesa e a língua materna.

2) *O universo indígena do Acre está composto por 16 (dezesseis) etnias cada uma com sua língua materna. Constatase que algumas nações são fronteiriças com países de Língua Espanhola, no caso Peru e Bolívia, o que, de algum modo, não encerra o caráter optativo como prevê o inciso III do art.36 da LDB.*

3) *O art.28 da Lei 9.394/96 acena com a possibilidade de adaptações para a adequação do ensino às peculiaridades do meio rural. Todos esses aspectos estão previstos no PPP do curso.*

Diante dessas justificativas, o Conselho Estadual de Educação do Acre endereça ao CNE, por meio de sua Câmara de Educação Básica (CEB), a seguinte pergunta: “A questão da oferta de duas línguas estrangeiras, que motivou este documento, inclui-se na flexibilidade de adequação da proposta no art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)?”.

Mérito

A oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas de todo o país é uma experiência recente, tratando-se de uma demanda crescente nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas. Atualmente, das 2.836 escolas indígenas existentes, 80 ofertam essa etapa de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2010 do INEP.

Os projetos de escolas diferenciadas, intrinsecamente relacionados com os modos de “bem viver” desses grupos étnicos em seus territórios, estão assentados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, se apresenta como imperativo.

Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades/aldeias para cursarem o Ensino Médio ou outras etapas e/ou modalidades em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade. Em outras palavras, tal situação é vista como aspecto negativo para os projetos societários dos grupos étnicos que buscam, por meio da educação escolar, fortalecer seus laços de pertencimento identitário, propiciando a continuidade sociocultural do grupo em seus territórios.

No horizonte destas questões, o caso do Acre se apresenta como emblemático, colocando em evidência um assunto caro à Educação Escolar Indígena. A indagação do Conselho Estadual de Educação sobre o suposto amparo legal na não oferta de língua estrangeira, baseado na “possibilidade de adaptações para a adequação do ensino às peculiaridades do meio rural” conforme redação do art. 28 da LDB, levou a pensar não apenas no problema de interpretação da lei, mas, principalmente, na questão do ensino de línguas nas escolas indígenas.

Inicialmente, cabe esclarecer que, conforme o art. 28 da LDB, os sistemas de ensino podem, de fato, fazer adequações (de conteúdos, metodologias, organização escolar, dentre outras) em função das particularidades da vida rural. Isto não significa, no entanto, a desobrigação da oferta do ensino de línguas estrangeiras ou de qualquer outro componente curricular pelos sistemas de ensino nas escolas do meio rural.

Além disso, é importante lembrar que, na configuração sócio-política e espacial atual das escolas indígenas, tais estabelecimentos de ensino não se restringem apenas ao ambiente rural, sendo crescente o número de grupos e escolas que se organizam comunitariamente também nas cidades. Ainda se deve dizer que os fundamentos jurídicos próprios da Educação Escolar Indígena fazem com que ela tenha diretrizes particulares.

Sendo assim, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas indígenas há orientações específicas que reconhecem a autonomia dos grupos na escolha do idioma estrangeiro a ser ensinado em suas escolas. A própria LDB, em seu art. 36, inciso III, dá essa

possibilidade de escolha para a comunidade escolar. Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em seu art. 10, § 1º, inciso II, reafirma a “relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural”.

As comunidades indígenas têm crescentemente expressado o desejo de inclusão de línguas estrangeiras em seus projetos escolares, ao lado de suas línguas nativas. Em alguns casos, tal desejo é motivado por sua localização geográfica em regiões de fronteira, a exemplo dos grupos indígenas que vivem no Acre, situados transnacionalmente entre o Brasil e o Peru e/ou a Bolívia, que vivenciam múltiplas trocas culturais decorrentes de suas relações intraétnicas e interétnicas.

A situação sociolinguística dos indígenas acreanos pode ser caracterizada como multilíngue, bilíngue e monolíngue. Assim, por exemplo, alguns falam uma ou mais de uma língua indígena, além do português e do espanhol; outros, a língua indígena e o português e outros, ainda, só o português. Há situações em que apenas os homens são bilíngues e as mulheres e crianças monolíngues em suas próprias línguas, noutras apenas os adultos acima de 40 anos são falantes da língua indígena e em outras, ainda, se fala apenas o português.

Os grupos indígenas do Acre em suas situações de diversidade linguística, sob a premissa de projetos escolares interculturais, sinalizam a necessidade de ampliação de seus universos comunicativos, tanto orais quanto escritos. Nesse quadro linguístico de intensa relação fronteiriça com países de Língua Espanhola (Peru e Bolívia), com alguns grupos usando esta língua em grande parte de seus processos comunicacionais, sobretudo o oral, o ensino da Língua Espanhola atenderia às especificidades da realidade sociolinguística local.

Percebe-se, então, que os sistemas de ensino da região contam com uma pluralidade de situações favoráveis ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas indígenas. Sua oferta estaria de acordo, por exemplo, com as dinâmicas de interações transnacionais dos Kaxinawá, Yaminawá, Ashaninka, Manchineri e Madija (Peru) e Yaminawá e Manchineri (Bolívia).

É oportuno lembrar, a este respeito, que a Resolução CNE/CEB nº 3/99, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, orienta os projetos político-pedagógicos das escolas a terem como base “as realidades sociolinguísticas, em cada situação” (art. 5º, inciso III).

Além disso, a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, estabelece a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio, tendo os sistemas de ensino, como prazo para implementação deste componente curricular, o ano de 2010. Sobre esta obrigatoriedade o CNE também se posicionou, por meio do Parecer CNE/CEB nº 18/2007, trazendo “esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005”.

Além da obrigatoriedade do espanhol, os sistemas de ensino deverão ofertar, de modo optativo, uma segunda língua estrangeira, conforme recomendação do art. 36, inciso III, da LDB. Com isso, as escolas indígenas, por meio de suas propostas pedagógicas, poderão optar por aquela língua que melhor atenda às suas necessidades. No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, elaborado em 1998 pelo MEC, com a participação de professores e lideranças indígenas, o desejo e o direito de aprender línguas estrangeiras ficaram expressos, mesmo naquele momento pensando-se apenas no Ensino Fundamental.

Há alguns povos indígenas que, por habitarem regiões de fronteiras, expressam o desejo de aprender espanhol, francês ou inglês, para que possam interagir com falantes dessas línguas. E há comunidades indígenas que reivindicam a inclusão de uma língua estrangeira em suas escolas, de modo a possibilitar a entrada dos alunos nas universidades brasileiras. Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular (BRASIL, 1998, p. 124)

No que se refere às possibilidades de oferta destas línguas, é importante lembrar que a Língua Portuguesa não deve ser considerada estrangeira, tão pouco as línguas indígenas;

ambas são línguas nacionais. Quanto a estas últimas, há que se considerar, também, a importância do seu ensino não só na Educação Básica, mas em todos os níveis e modalidades.

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a Língua Portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. (BRASIL, 1998, p.118)

Mas, como se sabe, a escola tem, historicamente, contribuído para o apagamento de várias particularidades socioculturais dos grupos indígenas, com destaque para suas línguas. Ao reconhecer o papel da escola nesse processo, atualmente muitas comunidades indígenas têm, de forma contrastiva e como estratégia privilegiada de afirmação identitária diferenciada, reclamado a necessidade do ensino de línguas indígenas.

Ou seja, sob a perspectiva de valorização e promoção das diferenças socioculturais, a Educação Escolar Indígena vem assumindo cada vez mais a tarefa de implementar projetos educativos nas línguas indígenas, que passam de línguas de comunicação em espaços familiares e comunitários para línguas de instrução e de conhecimento nos espaços de educação e de ensino. Poder-se-á, com isso, atribuindo prestígio às línguas indígenas, favorecer a preservação e atualização da rica diversidade linguística do país, que conta com aproximadamente 240 línguas diferentes, destas sendo mais de 180 indígenas.

A diversidade sociolinguística existente entre os indígenas requer atenção especial do estado brasileiro, uma vez que as diferentes línguas encontram-se em situações diversas. Há línguas faladas em uma ampla extensão territorial e populacional; há aquelas que são faladas por toda a população de um pequeno território; por um reduzido número de pessoas; há outras sendo revitalizadas, por meio de registros escritos e com a ajuda de especialistas; muitas já desapareceram em decorrência das práticas monolinguísticas perpetradas pelo estado brasileiro desde a época colonial, dentre outras situações.

Esta diversidade de casos requer a instituição de uma política sociolinguística adequada a cada contexto indígena com o fito de resguardar e atualizar esse patrimônio da cultura imaterial. Alguns esforços vêm sendo empreendidos nesse sentido pelo estado nacional e pela sociedade civil. Exemplo disso é o Decreto nº 7.387/2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), gestado pelo Ministério da Cultura (MinC), por meio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em seu art. 1º, o INDL é apresentado “como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Outras iniciativas de relevo, no âmbito do reconhecimento e valorização da diversidade linguística, foram tomadas recentemente por alguns municípios brasileiros que co-oficializaram línguas indígenas e de imigração. No caso das línguas indígenas podem ser citados o município de São Gabriel da Cachoeira, AM, que co-oficializou, em 2002, as línguas Baniwa, Tukano e Nhegatu e o município de Tacuru/MS que, em 2011, co-oficializou a língua Guarani. Merece destaque, ainda, em âmbito nacional, a iniciativa da Presidência da República que, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) “como meio legal de comunicação e expressão”.

Em que pesem tais esforços recentemente empreendidos, a variedade de línguas faladas em todo território nacional continua a exigir ações mais efetivas no campo de uma política sociolinguística. Tal política demanda a realização de ações coordenadas por parte dos entes federados, cabendo aos sistemas de ensino, nos contextos escolares, a competência de criá-la e coordená-la.

De modo geral, no que diz respeito a esta política sociolinguística, a Câmara de Educação Básica do CNE recomenda que:

ao Ministério da Educação, caberá o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença;

os sistemas de ensino deverão garantir as condições adequadas à implementação do ensino de línguas estrangeiras e indígenas no que se refere, sobretudo, aos recursos humanos e materiais didáticos e pedagógicos;

os Conselhos de Educação locais deverão emitir normativas específicas que orientem a execução do ensino de línguas indígenas e estrangeiras nos sistemas de ensino;

as instituições de Educação Superior e de fomento à pesquisa deverão estimular a criação de linhas de pesquisa voltadas para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística das comunidades indígenas;

as instituições formadoras de professores indígenas deverão ofertar cursos de formação inicial e continuada que contemplem o ensino de línguas indígenas e estrangeiras por meio de diferentes modos de organização curricular, nos termos do art. 23 da LDB, para que atendam as demandas sociolinguísticas dos grupos indígenas;

as escolas indígenas deverão criar estratégias para a oferta do ensino de línguas indígenas e estrangeiras podendo, para tanto, organizar turmas de alunos com idades distintas, séries, níveis de conhecimento equivalentes ou outros critérios, desde que respeitadas as particularidades dos estudantes e de seus grupos étnicos;

os projetos políticos pedagógicos das instituições de educação que atendam aos indígenas deverão apresentar propostas curriculares que, discutidas previamente com essas comunidades, contemplem o ensino de línguas estrangeiras e indígenas, na observância de seus direitos e na pertinência da proposta sociolinguística.

Por fim, reafirmando a importância do ensino de línguas nos projetos escolares e comunitários dos grupos indígenas, compreende-se que este componente curricular se apresenta como uma das possibilidades privilegiadas de ampliação do círculo de reciprocidade entre grupos sociais. Nesse sentido, será por meio do diálogo intercultural que os grupos indígenas poderão ampliar suas fronteiras culturais. A escola, como espaço e tempo de produção e reprodução cultural, assume uma importante função por meio da organização e oferta sistemática dos diferentes conhecimentos e saberes. O Ensino de Línguas, nesse contexto, pode funcionar como um meio para se ter acesso às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir e de conceber a realidade social, possibilitando aos estudantes uma formação mais abrangente e mais sólida. O ensino *nas* e *das* línguas faladas pelas comunidades indígenas se reveste da máxima importância quando se trata de propiciar um fazer e pensar pedagógicos referenciados nos direitos humanos, em suas derivadas vertentes – direitos territoriais, sociais, culturais, linguísticos, de autonomia, de consulta prévia, informada e consentida sobre projetos que possam afetar suas vidas – conquistados pelos Povos Indígenas e respaldados em textos legais nacionais e internacionais, ratificados pelo Brasil.

O uso das línguas indígenas no processo de ensino e aprendizagem, na educação básica e superior, carrega um caráter democratizante e reafirmador dos direitos linguísticos dos povos indígenas. Sabe-se que com o processo de colonização do território que veio a se constituir como brasileiro, aproximadamente 85% das línguas indígenas existentes sofreu processos de extinção. Nesse sentido, o uso dessas línguas no espaço escolar é fundamental para a perspectiva política de continuidade cultural, como fator para sua revitalização, modernização e fortalecimento junto às gerações mais jovens, pois as línguas indígenas veiculam conhecimentos milenares, transmitidos por meio da oralidade, práticas socioculturais,

religiosas, artísticas, de manejo ambiental, enfim, de todo um modo de ser e de pensar.

Assim, a oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio das escolas indígenas, objeto da consulta do Conselho de Educação do Acre que originou este parecer, é condizente com a proposta intercultural que vem sendo ensejada por essas escolas. Conforme apresentado, o ensino de línguas, de modo geral, se constitui em tempo e espaço privilegiados para o exercício da interculturalidade, uma das principais características de seus projetos de educação escolar.

II – VOTO DA RELATORA

A questão apresentada pelo Conselho Estadual de Educação do Acre, a respeito da necessidade de oferta ou não de línguas estrangeiras nas escolas indígenas remeteu a um problema maior, ligado, dentre outras coisas, ao desafio permanente de conciliar as particularidades das propostas pedagógicas das escolas indígenas e as orientações gerais da educação brasileira.

Este desafio ganha maior evidência quando se leva em consideração a diversidade sociolinguística dos grupos indígenas no Brasil, demandando a adoção de uma política pública voltada para a promoção e valorização desta diversidade.

No universo deste problema surge a pergunta do consultante, que associa a questão da possibilidade de não oferta de línguas estrangeiras à adequação da Educação Básica às especificidades do meio rural, referenciando o art. 28 da LDB. Esta adequação, todavia, não pode ser compreendida, por parte dos sistemas de ensino, como não obrigatoriedade em ofertar língua estrangeira nas escolas, quer sejam do meio rural, conforme citado na lei, quer sejam indígenas, de acordo com a questão apresentada ao Conselho Nacional de Educação.

Nos termos deste parecer, responde-se ao Conselho Estadual de Educação do Acre.

Brasília, (DF), 5 de outubro de 2011.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 5 de outubro de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

* Homologado: D.O.U 10/5/2012.

Parecer CNE/CEB Nº 14/2011

Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

I - RELATÓRIO

Histórico

Trata-se de consulta encaminhada pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, a respeito dos procedimentos necessários à matrícula de alunos circenses. O consultante argumenta que *os mecanismos de reclassificação não são céleres o suficiente dado o pouco tempo que costumam permanecer na escola*, afirmando haver casos em que os alunos não apresentam *qualquer documento comprobatório de sua vida escolar anterior*.

O tema da consulta, de grande relevância na atualidade, diz respeito à situação vivenciada por um grupo significativo de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e remete a consideração sobre uma categoria que envolve, além de circenses, outros grupos sociais. Assim, essa consulta levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a produzir Parecer e Resolução que definem as Diretrizes para o atendimento escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

Nesse sentido, para efeitos desse parecer, são consideradas em situação de itinerância as crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição. Podem ser considerados como vivendo em situação de itinerância ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.

A condição de itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais anteriormente mencionados. Isso nos remete à reflexão sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola, tomando como exemplo os estudantes circenses. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação.

As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos.

Mérito

Apesar da não existência, no campo da legislação educacional brasileira, de ordenamentos jurídicos específicos que regulamentem estes casos, há aparatos jurídicos, seja em preceitos expressos de leis ordinárias e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, seja ainda por normas superiores, de natureza constitucional que garantem às crianças e adolescentes que vivem em situações de itinerância o direito à matrícula escolar. A regulação destes casos, então, pode ser guiada pelo preceito constitucional que define o acesso à educação como direito fundamental de toda criança e adolescente.

O art. 6º, *caput*, da Constituição Federal, inserido no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, qualifica a educação como um direito social, sendo que o art. 7º, inciso XXV, assegura aos trabalhadores urbanos e rurais *assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas*.

Por sua vez, o dispositivo do art. 208, incisos I, II e IV, entre outros, afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica, constituindo o acesso a quaisquer de seus níveis um direito público subjetivo. Na medida em que se referem a um direito fundamental, estas normas devem ser aplicadas de maneira plena, imediata e integral, independentemente inclusive da existência de normas infraconstitucionais que as regulamentem (CF, art. 5º, § 1º). É sabido que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (CF, art. 208, § 2º).

As normas incumbem ao poder público a responsabilidade e obrigação de oferecer vagas na Educação Básica para todos. O acesso a ela, portanto, deve e pode ser exigido por qualquer pessoa. Da mesma forma, os pais e/ou responsáveis têm o dever legal de matricular seus filhos, independentemente da profissão que exerçam. Esta questão também é regulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) que, em seu art. 55, prescreve: *Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*. A inércia ou omissão destes em relação à regularização da matrícula escolar dos seus filhos configura infração administrativa, sujeita à multa de três a vinte salários mínimos (ECA, art. 249).

No intuito de matricular seus filhos em instituições de Educação Básica, trabalhadores de circo, por exemplo, têm se valido do art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões:

Art. 29 Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

Desse modo, não se pode admitir a existência de qualquer forma de distinção ou discriminação que embarace ou impeça o acesso à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens itinerantes, filhos ou não de trabalhador circense.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 reconhece a educação como um direito humano e ao mesmo tempo “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos”, sendo, portanto, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana.

Cabe destacar que o Brasil é signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujo art. 14, item 1, faz menção aos povos nômades e agricultores itinerantes.

De acordo com o art. 27, item 1, do referido tratado internacional, os programas e serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares.

Dessa forma, a escola deverá estabelecer diálogo com estes coletivos sociais, ouvi-los e decidir conjuntamente estratégias para o melhor atendimento dos seus filhos. Este é o papel de uma escola democrática que constrói sua prática a partir da realidade da comunidade atendida e não em detrimento da mesma.

Como pode ser observado o tema da consulta instiga a uma reflexão sobre a diversidade cultural, social e econômica do nosso país. No caso da população circense é necessário lembrar que estes fazem parte de um segmento profissional da mais alta relevância para a cultura brasileira: a arte circense. Portanto, dada a sua especificidade, uma das características dos(as) trabalhadores(as) circenses refere-se aos deslocamentos geográficos, fato este que os impede de possuir domicílio com “ânimo definitivo”, conforme dicção do art.70 do Código Civil brasileiro.¹

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) emprega tanto a expressão “domicílio do educando” (art. 77, § 1º), quanto “residência” da criança (art. 4º, inciso X), nestes termos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Trata-se de preceitos legais que devem ser interpretados em acordo com as normas do Código Civil, especialmente o parágrafo único do art. 72 e o *caput* do art. 73:

Art. 72

Parágrafo único Se a pessoa exercitar profissão em lugares diversos, cada um deles constituirá domicílio para as relações que lhe corresponderem.

Art. 73 Ter-se-á por domicílio da pessoa natural, que não tenha residência habitual, o lugar onde for encontrada.

Isto significa, portanto, que os trabalhadores circenses e seus filhos ou crianças pelas quais sejam responsáveis encontram-se na situação domiciliar já atestada e garantida por lei.

Acrescente-se que a legislação educacional não estabelece como requisito para a matrícula escolar algum tipo de critério temporal, algo como uma quarentena ou período de carência, vale dizer, uma condição resolutiva² vinculada ao tempo de permanência ou de residência da criança numa determinada localidade.

Em nenhuma passagem, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem como exigência para a matrícula escolar qualquer tempo de permanência ou de residência do estudante em determinada localidade.

Soma-se mais um argumento em favor do direito de acesso à Educação Básica garantido pelo sistema jurídico e pela legislação educacional aos estudantes itinerantes na Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que no art. 2º, item 2, estabelece:

¹ O domicílio da pessoa natural é o lugar onde ela estabelece a sua residência com ânimo definitivo. CC, art. 70.

² Exemplo de condição desta natureza pode ser encontrado no art. 55, III, do Código Eleitoral, que exige para a transferência de domicílio eleitoral *residência mínima de 3 (três) meses no novo domicílio, atestada pela autoridade policial ou provada por outros meios convincentes.*

Neste mesmo sentido, posiciona-se o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

II – VOTO DAS RELATORAS

Nos termos deste parecer reafirmamos que o direito a educação de estudantes em situação de itinerância deve ser garantido, entendendo que cabe ao poder público uma dupla obrigação positiva:

I – assegurar ao estudante itinerante matrícula, com permanência e conclusão de estudos, na Educação Básica, respeitando suas necessidades particulares;

II – proteger o estudante itinerante contra qualquer forma de discriminação que coloque em risco a garantia dos seus direitos fundamentais.

Os estabelecimentos de ensino públicos ou privados de Educação Básica, por sua vez, deverão assegurar a matrícula desse estudante sem a imposição de qualquer forma de embaraço, pois se trata de direito fundamental.

Reconhecendo a complexidade do tema, é preciso, portanto, que haja um conjunto de esforços coletivos para possibilitar que o estudante pertencente a comunidades itinerantes tenha acesso à educação escolar.

Visando à garantia do direito desse estudante, algumas orientações deverão ser seguidas:

I – quanto ao poder público:

a) deverá ser garantida vaga às crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância nas escolas públicas próximas do local de moradia declarado;

b) o protocolo de requerimento para expedição do alvará de funcionamento do empreendimento de diversão itinerante deverá estar condicionado à efetivação de matrícula das crianças, adolescentes e jovens supracitados na escola.

II – quanto às escolas:

a) as escolas que recebem esses estudantes deverão informar a sua presença aos Conselhos Tutelares existentes na região. Estes deverão acompanhar a vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância no que se refere ao respeito, à proteção e à promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação;

b) as escolas deverão também garantir documentação de matrícula e avaliação periódica mediante expedição imediata de memorial³ e/ou relatório das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

III – quanto às famílias e/ou responsáveis:

a) caso a família e/ou responsável pelo estudante em situação de itinerância não disponha, no ato da matrícula, de certificado de origem da escola anterior, bem como do memorial e/ou relatório, a criança, adolescente ou jovem deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade. Para tal, a escola deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

V – quanto ao Ministério da Educação e aos sistemas de ensino:

a) deverão ser criados, no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, programas especiais destinados à escolarização e à profissionalização da população itinerante, prevendo, inclusive, a construção de escolas itinerantes como, por exemplo, as escolas de acampamento;

b) é dever do Estado e dos sistemas de ensino o levantamento e a análise de dados relativos à especificidade dos estudantes em situação de itinerância;

c) o Ministério da Educação e os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto a sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e conclusão dos estudos à população em situação de itinerância, independente do período regular da matrícula e do ano letivo;

d) Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

V – quanto à formação de professores:

a) é dever das instituições de Educação Superior que ofertam cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional das crianças e adolescentes circenses, assim como de outros coletivos em situação de itinerância, e de seus pais, mães e/ou responsáveis como parte do cumprimento do direito à educação.

Nos termos deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução, responda-se ao presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, e aos demais citados.

Brasília, (DF), 7 de dezembro de 2011.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

³ Memória que descreve cumulativamente o percurso escolar do estudante ou registros cumulativos da vida de cada estudante, do ponto de vista quantitativo (rendimentos, notas ou conceitos de avaliação) e, principalmente, do ponto de vista qualitativo, isto é, presença em sala de aula, participação nas atividades pedagógicas, culturais e socioeducativas.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto das Reladoras.

Sala das Sessões, em 7 de dezembro de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

Homologado: D.O.U. 12/12/2011.

Parecer CNE/CEB nº 3/2012

*Atualização do Catálogo Nacional de Cursos
Técnicos de Nível Médio.*

I – RELATÓRIO

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) enviou o Ofício nº 5/2012-GAB/SETEC/MEC ao Conselho Nacional de Educação, protocolado sob nº 003980.2012-44, expondo e solicitando o seguinte:

1. Em reunião ordinária, realizada nos dias 1º e 2 de dezembro de 2011, a Comissão Executiva de Avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), deliberou sobre as propostas de alteração/inclusão de eixos e cursos no referido Catálogo, recebidas pela SETEC/MEC nos anos de 2009, 2010 e 2011, exarando o competente parecer pela aprovação das solicitadas inclusões/alterações.

2. Inicialmente, a comissão considerou pertinente a criação do novo eixo tecnológico “Segurança”, desmembrando-o do eixo tecnológico “Ambiente, Saúde e Segurança”, na forma como já havia sido feita no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. A comissão recomendou, ainda, que o eixo tecnológico “Apoio Educacional” passasse a ser denominado “Desenvolvimento Educacional e Social”, mantendo-se a ementa descrita no atual Catálogo. Esta nova denominação trará ao referido eixo tecnológico mais fidelidade aos cursos abarcados pelo mesmo e permitirá o desenvolvimento de cursos que estejam relacionados ao bem-estar social.

3. Ainda em relação aos eixos tecnológicos, a CONAC concordou com a proposta de inclusão do termo “Turismo” ao eixo tecnológico “Hospitalidade e Lazer”, trazendo, desta forma, maior clareza para o público em geral sobre as tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico em questão. Tendo em vista a proximidade de grandes eventos esportivos em nosso país, os quais causarão impacto na área do turismo, essa alteração trará benefícios para o funcionamento do Catálogo, passando o referido eixo tecnológico a ser nomeado como eixo tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”.

4. No que tange aos cursos técnicos de nível médio, foram avaliadas as inclusões, na nova versão do referido Catálogo, conforme constantes no quadro a seguir reproduzido,

aprovadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, tendo por base a análise técnica desenvolvida pela CONAC.

5. Assim, a SETEC/MEC solicitou a esta Câmara de Educação Básica a apreciação e aprovação de um parecer de atualização do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, de acordo com a seguinte tabela:

EIXO AMBIENTE E SAÚDE (alteração do Eixo Ambiente, Saúde e Segurança)		
1	Técnico em Necropsia (inclusão)	1.200 horas
2	Técnico em Cuidados de Idosos (inclusão)	1.200 horas
EIXO CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS		
3	Técnico em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos (inclusão)	1.200 horas
4	Técnico em Manutenção de Aeronaves em Célula (inclusão)	1.200 horas
5	Técnico em Manutenção de Aeronaves em Grupo Motopropulsor (inclusão)	1.200 horas
6	Técnico em Manutenção de Máquinas Pesadas (inclusão)	1.200 horas
7	Técnico em Manutenção Metroferroviária (inclusão)	1.200 horas
8	Técnico em Metrologia (inclusão)	1.200 horas
9	Técnico em Mecânica de Precisão (inclusão)	1.200 horas
10	Técnico em Processamento da Madeira (inclusão)	1.200 horas
11	Técnico em Soldagem (inclusão)	1.200 horas
12	Técnico em Sistemas de Energia Renovável (inclusão)	1.200 horas
Inclusão do curso Técnico em Informática Industrial na tabela de convergência para o curso Técnico em Eletrônica - ênfase em eletrônica (inclusão)		
EIXO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL (alteração do Eixo Apoio Educacional)		
13	Técnico em Biblioteca (alteração do Técnico em Biblioteconomia)	800 horas
14	Técnico em Ludoteca (inclusão)	800 horas
15	Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngue em Libras/Língua Portuguesa (inclusão)	1.200 horas
16	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras (inclusão)	1.200 horas
17	Técnico em Treinamento de Cães-Guia (inclusão)	1.200 horas
EIXO GESTÃO E NEGÓCIOS		
18	Técnico em Serviços Jurídicos (inclusão)	800 horas
EIXO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
19	Técnico em Computação Gráfica (inclusão)	1.000 horas
20	Técnico em Cenografia (inclusão)	800 horas
21	Técnico em Museologia (inclusão)	800 horas
22	Técnico em Processos Fonográficos (inclusão)	800 horas
EIXO INFRAESTRUTURA		
23	Técnico em Geodésica e Cartografia (alteração da oferta)	1.000 horas
24	Técnico em Transporte Metroferroviário (alteração do Técnico em Transporte Ferroviário)	1.200 horas
EIXO PRODUÇÃO INDUSTRIAL		
25	Técnico em Impressões Fotográfica e Flexográfica (alteração do Técnico em Impressão Gráfica)	1.200 horas
26	Técnico em Processos Gráficos (inclusão)	1.200 horas
27	Técnico em Têxtil (alteração do Técnico em Tecelagem)	1.200 horas
EIXO SEGURANÇA (alteração do Eixo Ambiente, Saúde e Segurança)		
28	Técnico em Defesa Civil (inclusão)	800 horas

EIXO TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER (alteração do Eixo Hospitalidade e Lazer)		
EIXO MILITAR		
29	Técnico em Ações de Comandos (inclusão)	1.200 horas
30	Técnico em Armamento de Aeronaves (inclusão)	800 horas
31	Técnico em Artilharia (inclusão)	1.200 horas
32	Técnico em Artilharia Antiaérea (inclusão)	1.200 horas
33	Técnico em Cavalaria (inclusão)	1.200 horas
34	Técnico em Combate a Incêndio, Resgate e Prevenção de Acidentes de Aviação (inclusão)	800 horas
35	Técnico em Comunicações Navais (inclusão)	1.200 horas
36	Técnico em Eletricidade e Instrumentos Aeronáuticos (alteração da oferta)	1.200 horas
37	Técnico em Equipamento de Engenharia (inclusão)	800 horas
38	Técnico em Forças Especiais (inclusão)	1.200 horas
39	Técnico em Infantaria (inclusão)	1.200 horas
40	Técnico em Material Bélico (inclusão)	1.200 horas
41	Técnico em Mecânica de Aeronaves (alteração do curso Técnico em Manutenção de Aeronaves)	1.200 horas
42	Técnico em Montanhismo (inclusão)	800 horas
43	Técnico em Navegação Fluvial (inclusão)	800 horas
44	Técnico em Operações de Engenharia Militar (alteração da oferta)	1.200 horas

Estas alterações propostas pela SETEC/MEC ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio foram aprovadas pela referida CONAC, reunida nos dias 1º e 2 de dezembro de 2011. Em resumo:

1. Foi aprovada a inclusão, na nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, de 44 cursos técnicos, de acordo com a relação transcrita neste Parecer.

2. Além dessas inclusões, a referida Comissão Executiva Nacional também aprovou as seguintes alterações em relação aos Eixos Tecnológicos:

a. O Eixo Tecnológico antes denominado “Ambiente, Saúde e Segurança” foi alterado para “Ambiente e Saúde”, sendo criado, em separado, o Eixo Tecnológico “Segurança”.

b. O Eixo Tecnológico “Apoio Educacional” foi alterado para Desenvolvimento Educacional e Social”.

c. O Eixo Tecnológico “Hospitalidade e Lazer” foi alterado para “Turismo, Hospitalidade e Lazer”.

Diversos cursos foram autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino como cursos experimentais, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e da Resolução CNE/CEB nº 3/2008, mas ainda não tiveram sua análise concluída no âmbito da CONAC. Alguns deles, inclusive, por falta de maiores informações que melhor subsidiassem a decisão final da CONAC, ainda ficaram pendentes de nova análise, mediante apresentação de novas e mais completas informações técnicas. Após nova análise sobre esses cursos experimentais, é que a CONAC poderá decidir conclusivamente quanto à eventual manutenção dos cursos em questão, por mais um tempo, em regime experimental, incluí-los no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio ou, ainda, recomendar a sua extinção, garantindo o direito adquirido pelos seus alunos concluintes. Em função dessa realidade, a Câmara de Educação Básica altera e prorroga até 31 de dezembro de 2013 o prazo estabelecido pelo artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 3/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008.

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução:

1. Fica aprovada a inclusão dos 44 cursos técnicos de nível médio, propostos pela SETEC/MEC e listados neste Parecer, na nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008.

2. Ficam aprovadas as seguintes alterações em relação aos atuais eixos tecnológicos:

a. o eixo tecnológico antes denominado “Ambiente, Saúde e Segurança” foi alterado para “Ambiente e Saúde”, sendo criado, em separado, o eixo tecnológico “Segurança”;

b. o eixo tecnológico “Apoio Educacional” foi alterado para “Desenvolvimento Educacional e Social”;

c. o eixo tecnológico “Hospitalidade e Lazer” foi alterado para “Turismo, Hospitalidade e Lazer”.

3. Fica prorrogado para o dia 31 de dezembro de 2013 o prazo estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, em relação aos cursos experimentais implantados no âmbito de cada sistema de ensino.

Brasília, (DF), 26 de janeiro de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão
Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 26 de janeiro de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão
Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer
Vice-Presidente

* Homologado: D.O.U. 06/06/2012.

Parecer CNE/CEB Nº 5/2012

Alteração das Resoluções CNE/CEB nº 2/2004 e nº 2/2006 para a inclusão de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e obrigatoriedade de oferta de aulas de Língua e Cultura Japonesas e de cadastro no censo escolar do Ministério da Educação.

I – RELATÓRIO

A partir do Parecer CNE/CEB nº 11/99, que estabeleceu normas para escolas brasileiras sediadas no exterior, homologado por Despacho do Ministro da Educação, publicado no DOU de 23 de julho de 1999, inicia-se o processo de definição das condições para validação de documentos escolares, no Brasil, emitidos por estabelecimentos de ensino credenciados pelo Ministério da Educação, para brasileiros residentes no Japão.

Após, foram editados sucessivos Pareceres e Resoluções que aperfeiçoaram a normatividade, adaptando as normas à evolução da realidade, considerando especialmente as aspirações de um grande contingente de brasileiros, de famílias nipo-brasileiras, que lá se fixavam temporariamente, com a finalidade de trabalho e a necessidade de observância de critérios de qualidade possíveis para as condições locais. As crianças, os adolescentes e os jovens dessas famílias, demonstrando problemas de adaptação no processo de integração para frequentar escolas japonesas, em consequência das dificuldades para o domínio do idioma local, passaram a constituir um número razoável de demandantes por oferta de ensino, com vistas a sua preparação para acompanhar a escola brasileira quando retornassem ao Brasil.

Sucessivas missões ao Japão foram organizadas pelos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores, incluindo a participação de conselheiros deste Conselho Nacional de Educação, que propiciaram uma melhor compreensão do problema, que resultou no aperfeiçoamento das normas de regulação da matéria. Exemplo disso são as duas últimas resoluções do Conselho Nacional de Educação:

- a) a Resolução CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2004, que define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão; e
- b) a Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de março de 2006, que altera a Resolução CNE/CEB nº 2/2004, anteriormente mencionada, fixando novas condições para que o estabelecimento de ensino possa emitir documentos escolares considerados válidos no Brasil.

Estamos propondo a alteração dessas duas Resoluções, pelo acréscimo, em cada uma, de um inciso, respectivamente, no parágrafo único do art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2004, e no art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2006.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2004, embora se tivesse proposto “definir normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica...”, não incluiu na relação dos cursos a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com a redação do parágrafo único do art. 2º:

Parágrafo único. Para o fim definido neste artigo os estabelecimentos de ensino se credenciarão para a oferta e funcionamento no Japão dos seguintes cursos:

I - Educação Infantil

II - Ensino Fundamental

III - Ensino Médio

IV - Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Propõe-se o acréscimo do inciso V, com a seguinte redação: “Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus itinerários formativos, no âmbito do respectivo eixo tecnológico”.

São muitos os pedidos apresentados por estabelecimentos brasileiros credenciados no Japão para a oferta das etapas e modalidades de Educação Básica, (conforme permite o único do artigo 2º, aqui comentado), que também pleiteiam o credenciamento para a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Há, também, uma demanda na área por parte de brasileiros lá residentes.

Há um grande contingente de jovens que, mesmo escolarizados, buscam habilitação profissional que lhes será útil para se inserirem no mercado de trabalho japonês e, depois, na perspectiva de retorno ao Brasil.

A caracterização da comunidade brasileira no Japão e o processo de imigração já foram abordados em Pareceres anteriores deste Conselho, por isso, fizemos aqui somente uma referência sintética. Ela é, no Japão, hoje, a terceira em número, depois dos coreanos e dos chineses, e conta com cerca de 300.000 brasileiros. Com a recente crise econômica, a partir de 2008, houve o retorno de cerca de 50.000 brasileiros, muitos deles com o apoio das autoridades japonesas. Dentre aqueles que permaneceram naquele país, vem ocorrendo uma busca por mais qualificação técnica face à reestruturação da economia japonesa.

Existe no Japão um capital de conhecimento técnico e profissional, que poderia ser aproveitado por essas escolas, em cursos de formação profissional para esse contingente de brasileiros. As escolas alegam que os cursos técnicos poderiam se beneficiar desse *know how* existente naquele país e oferecer uma boa formação para brasileiros, em algumas áreas, como, por exemplo, na aplicação de conhecimentos de microeletrônica. Inclusive, as escolas para brasileiros poderiam firmar convênios de parceria com empresas e escolas japonesas de Educação Profissional.

Nesse sentido, torna-se recomendável, também, a abertura de discussões com as autoridades japonesas. Não há porque não permitir essa ampliação da oferta, especialmente para as escolas que já oferecem o Ensino Médio e poderão organizar a oferta da Educação Profissional Técnica de forma integrada ou concomitante ao Ensino Médio. Poderão, ainda, organizar cursos técnicos na forma subsequente para aqueles estudantes que já tenham concluído o Ensino Médio.

A oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e ter o seu plano de curso em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008.

A Resolução nº 2/2006, que altera a Resolução CNE/CEB nº 2/2004, em seu art. 3º, estabelece:

São condições essenciais para que um estabelecimento de ensino possa se adequar às normas da presente Resolução, de forma a poder emitir documentos escolares considerados válidos no Brasil:

I - comprovação da legislação do funcionamento da entidade mantenedora perante a autoridade japonesa;

- II - proposta pedagógica e a correspondente organização curricular;*
- III - regimento escolar;*
- IV - relação de pessoal docente e técnico-administrativo;*
- V - cadastro atualizado dos dirigentes junto à Embaixada Brasileira no Japão;*
- VI - descrição das instalações físicas disponíveis.*

Propõe-se o acréscimo do inciso VII, com a seguinte redação: “cadastro no censo escolar do Ministério da Educação, após a homologação de seu Parecer.”

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com apoio da Embaixada Brasileira e suas representações consulares no Japão, realizou um esforço para a inclusão no censo escolar das escolas para brasileiros no Japão, visando ao seu acompanhamento. As escolas devem se cadastrar fazendo o registro de informações relevantes segundo um formulário especialmente preparado.

O MEC e o INEP, articulados com a Embaixada e os Consulados brasileiros no Japão, estabeleceu procedimentos para a efetivação do censo das escolas brasileiras naquele país, constituindo um setor próprio de orientação às escolas. No processo de sua implementação, em 2010, houve o caso de uma escola, com Parecer já homologado pelo MEC, que se negou a responder ao censo, invocando uma lei japonesa que garante a privacidade, a qual, entretanto, não é aplicável ao censo escolar brasileiro.

O cadastro no censo escolar torna-se necessário para atestar a vida da escola e permitir o mapeamento, no país, da rede de ensino em língua portuguesa. Ele é indispensável para a renovação dos pedidos de homologação de escolas e apresentação de novos pedidos para oferta de cursos.

Finalmente, por oportuno, acolhendo sugestões recebidas quando da visita dos conselheiros do CNE ao Japão, propomos a redação de um novo artigo no anexo Projeto de Resolução, acrescentando como exigência para continuidade de funcionamento das escolas que atendem brasileiros no Japão, a inclusão da oferta de aulas de Língua e Cultura Japonesas nos seus planos de curso, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos. Do ponto de vista cultural, a aquisição de tais conhecimentos pelos brasileiros revela-se importante para a sua convivência social e contribui para o processo de sua integração sócio-cultural e econômica na sociedade japonesa.

No “Seminário pedagógico para dirigentes de escolas brasileiras no Japão”, que abordou a temática da oferta de educação para brasileiros residentes naquele país, realizado na Embaixada do Brasil em Tóquio, em novembro de 2010, com a participação da Associação das Escolas Brasileiras no Japão (AEBJ), professores de universidades locais, representantes do governo brasileiro (Embaixada e Consulados, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”) foi aprovada a recomendação ao CNE para exigir, em norma própria, a oferta de aulas de Língua e Cultura Japonesas pelas escolas que atendem brasileiros, como condição, dentre outras, para a homologação de seu Parecer pelo MEC. Há a possibilidade de se trazer para dentro das escolas para brasileiros professores japoneses, inclusive com o apoio financeiro e de recursos humanos das autoridades do governo local. Já existem projetos dessa natureza (como, por exemplo, o Projeto Arco-Íris), dos quais muitas escolas participam. Aqui, trata-se, agora, de inclusão dessa oferta, em caráter obrigatório, nos planos de curso e, portanto, nos projetos político-pedagógicos das escolas.

No Seminário houve, inclusive, a sugestão de que as escolas para brasileiros devessem ser bilíngues. Entretanto, isso traria, no momento, muitas dificuldades e poderia prejudicar o atendimento que vem sendo feito atualmente. Mas é imprescindível o conhecimento da língua e da cultura japonesas para o mínimo de integração social na comunidade/sociedade onde vivem, o que justifica sua inclusão na escola.

II – VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, nos termos deste Parecer, voto pelas alterações propostas, na forma do anexo Projeto de Resolução, possibilitando, assim, a inclusão de Educação Profissional Técnica de Nível Médio como uma das alternativas de oferta de cursos a brasileiros residentes no Japão, e fixando as exigências de cadastro no censo escolar e de oferta de aulas de Língua e Cultura Japonesas pelos estabelecimentos de ensino, para validade dos respectivos documentos escolares em território nacional.

Brasília, (DF), 15 de fevereiro de 2012.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 15 de fevereiro de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

*** Homologado: D.O.U. 6/11/2012.**

Parecer CNE/CEB Nº 10/2012

Validade de estudos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizados na República Argentina, para prosseguimento de estudos no Brasil.

I – RELATÓRIO

Histórico

Em 3 de abril de 2012, Gabriela Patrícia Godoy enviou mensagem eletrônica à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), manifestando sua indignação face à demora no processo de registro de seu certificado de conclusão do Ensino Médio, inobstante a resolução tomada pela CEB no Ofício nº 133/CEB/CNE/MEC/2011, (segundo a qual *a requerente apresentou título de conclusão de nível médio, acreditado e válido no Brasil, para fins de prosseguimento de estudos, independentemente de qualquer*

processo de exames, por força do “Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados e Títulos e de Reconhecimento de estudos de nível Médio Técnico”, entre os Estados Parte do MERCOSUL), com a finalidade e como condição para o registro de seu diploma de nível superior (bacharelado em Direito) obtido no Brasil e, afinal, pedindo ajuda para superação das dificuldades apontadas.

Não entendo porque toda a minha documentação foi "caminhar" desde o mês de novembro num procedimento tão demorado, quando somente se está solicitando colocar o carimbo de registro no meu Certificado de Ensino Médio para, logo, ser levado à FARB, e assim, poderem registrar meu diploma universitário na UFBA. Sinceramente, na Faculdade não me exigiram o requisito de registrar o Certificado de Ensino Médio na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, só me pediram a tradução juramentada. (...)

Obedeci tudo o que me pediram. (...)

Quê mais querem de mim em troca pelo meu Diploma Universitário?(...)

Eu não mereço isto. Desde o dia 17 de janeiro que a documentação está parada no DE e nunca entra na pauta para as reuniões da Comissão. (...)

Porque não fizeram caso do Ofício da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação?

Por favor, me ajudem, o quê devo fazer?

A requerente, ainda, anexou à mensagem cópia de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Direito. Os demais comprovantes de instrução do processo já haviam sido encaminhados à CEB na consulta formulada pela *Dirección De Validez Nacional de Títulos y Estudios*, do Ministério da Educação da República Argentina, cuja apreciação pela CEB está contida no mencionado Ofício nº 133/CEB/CNE/MEC/2011, de 26 de outubro de 2011, firmado por este relator, na condição de Vice-Presidente da CEB e membro da Comissão Bicameral do CNE empenhada em estudar a “mobilidade e cooperação acadêmica, reconhecimento de estudo e acreditação mútua de cursos e instituições no âmbito do MERCOSUL e das relações internacionais”, o qual foi encaminhado, por esta Câmara, em 27 de outubro de 2011, às seguintes instituições:

a) *Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios*, do Ministério da Educação da República Argentina (interessada);

b) Universidade Federal da Bahia (UFBA), responsável pelo registro do diploma de curso superior;

c) Secretaria Estadual da Educação da Bahia, responsável pela validação do certificado de conclusão do nível médio, para prosseguimento de estudos no Brasil;

d) Faculdade Regional da Bahia (FARB/UNIRB), instituição de ensino superior que expediu o diploma de bacharel em Direito da requerente.

O mencionado Ofício vem reproduzido na análise de mérito.

Mérito

A análise de mérito, em relação ao pedido, não tem nada de substancial a acrescentar ao que já foi apreciado no mencionado ofício, para atender à consulta formulada pela *Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios*, do Ministério da Educação da República Argentina. Por isso reproduzimos, na íntegra, essa argumentação:

1. Em 21 de outubro de 2011, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), conselheiro Francisco Aparecido

Cordão, encaminhou-me, para atendimento, a consulta recebida da Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios sobre o pedido que, por sua vez, esta recebeu de Gabriela Patrícia Godoy, em relação ao reconhecimento de seus estudos de nível médio realizados na Argentina, para fins de prosseguimento de estudos no Brasil.

2. Na verdade, a requerente já concluiu curso superior (bacharelado em Direito) na Faculdade Regional da Bahia (FARB), com sede em Salvador, Bahia, em 14 de dezembro de 2010, e quando do processo de registro de seu diploma, na Universidade Federal da Bahia, esta fez a exigência de que registrasse primeiro seu certificado de Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Na Diretoria Regional de Educação de Salvador (DIREC), órgão da Secretaria da Educação, passaram a fazer-lhe outras exigências, como certificado de prova de Língua Portuguesa, prova de Matemática e Inglês e, finalmente, exames de Biologia, Física, Química, História, Geografia, Português e Literatura.

3. Na consulta recebida pelo CNE, encontram-se juntados os documentos comprobatórios da conclusão do nível médio pela requerente, na Escuela Nacional de Educación Técnica nº 1 “Capitán Don Juan de San Martín”, de Neuquén, Argentina, devidamente legalizados perante a autoridade consular brasileira naquele país, acompanhados de tradução para a língua portuguesa, feita por tradutor público juramentado, dando conta da conclusão do nível médio, com direito ao prosseguimento de estudos no Brasil.

4. São descabidas as exigências da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, por meio de sua Diretoria Regional de Educação de Salvador, à requerente Gabriela Patrícia Godoy, de realização de provas para a revalidação de seu certificado de conclusão de curso de nível médio técnico em eletrônica, obtido na Escuela Nacional de Educación Técnica nº 1 “Capitán Don Juan de San Martín”, de Neuquén, Argentina, para fins de prosseguimento de estudos no Brasil.

5. O Brasil é signatário do “Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados e Títulos e de Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico” entre os Estados Parte República Argentina, República Federativa do Brasil, República do Paraguai e República Oriental do Uruguai, firmado na cidade de Assunção, Paraguai, em 28 de julho de 1991, pelo qual a revalidação do título de técnico em eletrônica, obtido pela requerente na Argentina, deverá ser concedida no Brasil.

6. Conforme o art. 2º (item 2.01) que trata da Revalidação de Diplomas, Certificados e Títulos:

“A revalidação de diplomas, certificados e títulos de nível médio técnico será concedida ao egresso do sistema de educação formal, público ou privado, e reconhecido por resolução oficial”.

7. Os documentos apresentados pela requerente estão devidamente legalizados, conforme já foi mencionado, e obedecem aos critérios estabelecidos no Parecer CNE/CEB nº 16/2009. A requerente apresentou título de conclusão do nível médio, acreditado e válido no Brasil, para fins de prosseguimento de estudos, independentemente de qualquer processo de exames, por força do “Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados e Títulos e de Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico”, entre os Estados Parte do MERCOSUL, já mencionados.

8. É desnecessária a adoção de qualquer outro procedimento que não a validação de plano, pela própria Universidade Federal da Bahia, para fins de registro de seu diploma, já obtido em curso superior no Brasil. São descabidas as exigências de provas que lhe foram feitas pela DIREC de Salvador.

9. Dê-se conhecimento do presente à Universidade Federal da Bahia, à interessada

Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios, da República Argentina, com sede em Buenos Aires e à Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Finalmente, é importante assinalar que a submissão do assunto (já resolvido na forma administrativa) à apreciação do colegiado da CEB, na forma de Parecer, tem por objetivo externar a posição desta Câmara, por meio de manifestação originada de sua composição plena e a devida homologação pelo Ministro da Educação para conferir validade ao Parecer, visando a dissipar quaisquer eventuais dúvidas ou desconfiança dos outros Estados Parte, signatários do “Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados e Títulos e de Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico” (República Argentina, República Federativa do Brasil, República do Paraguai e República Oriental do Uruguai), em relação ao cumprimento, pelo Brasil, do contido no Protocolo, e a instar os órgãos, tanto das instâncias federais quanto das instâncias sub-nacionais, no que couber, a dar cumprimento às decisões nacionais decorrentes deste Protocolo, por força da forma federativa de organização da república brasileira. O princípio *pacta sunt servanda*, consagrado como basilar para a manutenção das boas relações internacionais, é fundamento dos compromissos firmados pelo Estado brasileiro. É importante assinalar que o mencionado Protocolo de Integração Educacional integrou-se ao direito interno brasileiro, após sua ratificação pelo Decreto Legislativo nº 116, de 31 de dezembro de 1996, e promulgação pelo Decreto nº 2.689, de 28 de junho de 1998. Como tal, tem *status* de lei, com validade *erga omnes*.

Além de evitar desconfiança e possíveis reclamações pelos Estados Parte, no caso a República Argentina, quando acionados por seus nacionais face ao descumprimento de cláusulas do Protocolo, é necessário que se evitem esforços para facilitar a mobilidade e cooperação acadêmica, como contribuição ao processo de integração regional. É este o espírito que orienta as atividades da Comissão Coordenadora Regional (CCR), responsável pelos entendimentos voltados à integração regional, no âmbito do MERCOSUL Educativo, especialmente por meio do trabalho de sua Comissão Técnica Regional (CTR), direcionado para a elaboração de instrumentos técnicos como tabelas de equivalência de estudos e cursos, entre os diferentes níveis, etapas e graus de conclusão, nos sistemas de ensino dos Estados Parte.

Certamente, a divulgação, no âmbito do MERCOSUL, dos Protocolos de acordos educacionais, de estudo/análise comparativa da organização e funcionamento do ensino entre os Estados Parte e das tabelas de equivalência, por meio da publicação de um documento unificado, previsto na agenda da CCR/MERCOSUL Educativo, contribuirá para orientar e agilizar as decisões administrativas neste campo. O objetivo é conferir maior celeridade aos processos para facilitar a mobilidade educacional. A realização deste objetivo requer a contribuição interna dos órgãos da educação, nos Estados Parte, por meio das ações concretas sob sua responsabilidade.

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos deste Parecer, o título de conclusão do nível médio de Técnico em Eletrônica, obtido pela requerente, Gabriela Patrícia Godoy, na *Escuela Nacional de Educación Técnica nº 1 “Capitán Don Juan de San Martín”, de Neuquén, Argentina*, é acreditado e válido no Brasil, para fins de prosseguimento de estudos, independentemente de qualquer processo de prestação de exames, por força do “Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados e Títulos e de Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico”, firmado entre os Estados Parte do MERCOSUL (República Argentina, República Federativa do Brasil, República do Paraguai e República Oriental do Uruguai) na cidade de Assunção, Paraguai, em 28 de

julho de 1991, ratificado pelo Decreto Legislativo nº 116, de 31 de dezembro de 1996, e promulgado pelo Decreto nº 2.689, de 28 de junho de 1998.

Os documentos apresentados pela requerente estão devidamente legalizados perante a autoridade consular brasileira na República Argentina, acompanhados de tradução para a língua portuguesa, feita por tradutor público juramentado, e obedecem aos critérios estabelecidos no Parecer CNE/CEB nº 16/2009, que trata do reconhecimento de títulos referentes a estudos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não Técnico, no âmbito do MERCOSUL, e homologado por Despacho do Ministro da Educação, publicado no DOU de 13 de outubro de 2009.

É direito subjetivo da requerente, líquido e certo, de exigir da competente autoridade educacional brasileira a validade de seu título de conclusão de estudos de nível médio, para fins de prosseguimento de estudos no Brasil, como os que realizou no curso superior de bacharelado em Direito. A validade, se necessário, poderá ser atestada mediante ato administrativo de registro de seu certificado de conclusão de estudos. O título de conclusão do Ensino Médio, expedido na Argentina, não pode constituir-se em impedimento para o registro do diploma de curso de nível superior de bacharelado em Direito, obtido pela requerente em instituição de ensino superior brasileira.

Dê-se conhecimento, para cumprimento da presente decisão, à Faculdade Regional da Bahia (FARB/UNIRB); à Secretaria Estadual da Educação da Bahia (SEE/BA); e à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Informe-se, ainda, à interessada Gabriela Patrícia Godoy, bem como à *Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios*, da República Argentina, com sede em Buenos Aires, sobre o teor da presente decisão.

Brasília, (DF), 12 de abril de 2012.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 12 de abril de 2012. Conselheiro

Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

* Homologado: D.O.U. 20/6/2012.

Parecer CNE/CEB Nº 11/2012

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

I – RELATÓRIO

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

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

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

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

São significativas as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo-os no marco regulatório da Educação Nacional. Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do Ensino Médio”, foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB.

Em 13 de julho de 2010, a CEB concluiu longo e proveitoso debate, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB

nº 4/2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, os quais estão sendo considerados neste Parecer. Mais recentemente, esta Câmara ainda aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os quais também estão sendo aqui considerados. É neste contexto de atualização geral do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades de Educação Básica que deve ser entendida a demanda atual, que é objeto do presente Parecer.

Trata-se, especificamente, da definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos. A Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação, prevista no inciso III do art. 39 da atual LDB, será objeto de outro Parecer e respectiva Resolução, produzidos a partir de estudos conduzidos por uma Comissão Especial Bicameral, constituída no âmbito do Conselho Pleno, com a finalidade de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica”.

A Comissão Especial constituída no âmbito da CEB, inicialmente, indicou o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão como relator da matéria, o qual, juntamente com os demais membros da Comissão Especial, trabalhou exaustivamente na formulação deste Parecer. Sua primeira proposta foi apresentada à CEB em fevereiro de 2010, a qual decidiu ouvir mais a comunidade educacional sobre a matéria, dialogando com os setores interessados e realizando duas audiências públicas nacionais, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo. O texto produzido pelo Relator e apresentado pela Comissão Especial ficou disponível no site do CNE, no Portal do MEC, durante vários meses. Foram recebidas algumas dezenas de sugestões e contribuições, muitas delas incorporadas ao novo texto. Por outro lado, atendendo solicitação especial do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), esta Câmara de Educação Básica levou o Parecer em questão ao debate em Seminário da Educação Profissional e Tecnológica promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Após a referida apresentação, a SETEC, com o objetivo de ampliar os debates, constituiu um Grupo de Trabalho (GT), que contou com ampla representação de pesquisadores da educação profissional e tecnológica. Enquanto aguardava o recebimento do documento de contribuições que se encontrava em processo de elaboração no âmbito do referido GT, a Câmara de Educação Básica deu continuidade aos debates internos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, contando para tal, com amplo apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação. Posteriormente, a Câmara de Educação Básica recebeu a contribuição produzida pelo GT, intitulada *Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*, a qual foi apresentada pela SETEC/MEC, em conjunto com a SEB/MEC, ANPED e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

A Comissão Especial incorporou parte considerável dessas novas contribuições, as quais enfatizam os avanços ocorridos no Brasil, de modo especial na última década, em

relação à Educação Profissional e Tecnológica, as quais redundaram, inclusive, em significativas alterações na LDB, promovidas pela Lei nº 11.741/2008.

A partir dos documentos técnicos encaminhados pela SETEC/MEC e das dezenas de contribuições recebidas de instituições públicas e privadas, bem como por especialistas em Educação Profissional e Tecnológica, as duas Comissões Especiais constituídas no âmbito da CEB/CNE para tratar da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, respectivamente, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, iniciaram um período de intenso debate conjunto dos dois documentos definidores de Diretrizes Curriculares Nacionais. Foram consideradas suas inúmeras interfaces, respeitando-se, contudo, as necessárias individualidades dos dois documentos normativos, bem como a necessária sinergia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Especificamente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o esforço inicial da Comissão Especial constituída no âmbito da CEB/CNE foi o de analisar atentamente todas as contribuições até então recebidas, de modo especial àquelas encaminhadas pelo MEC. Na sequência, a Comissão Especial buscou encontrar os pontos de convergência entre o documento originalmente encaminhado pela CEB/CNE às duas Audiências Públicas Nacionais e aquele apresentado pela SETEC/MEC. O debate foi realizado essencialmente em conjunto pelas duas referidas Comissões Especiais, buscando garantir a necessária coerência entre os dois documentos normativos em processo de definição, bem como de ambos com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Com esse propósito, inicialmente, foi dada uma nova versão para o Projeto de Resolução, o qual foi amplamente debatido na Câmara de Educação Básica. Após a obtenção de um consenso preliminar na CEB/CNE em torno do Projeto de Resolução, foi dada nova redação ao Parecer normativo, para retomada dos necessários debates, tanto no âmbito da Comissão Especial, quanto da Câmara de Educação Básica, com a participação da SETEC/MEC.

Na reunião da Câmara de Educação Básica, do dia 1º de junho de 2011, entretanto, o Secretário da SETEC/MEC entregou um documento resultante dos debates promovidos por aquela Secretaria, a partir do dia 23 de maio de 2010, com representantes do CONIF e Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como educadores dos campos “Trabalho e Educação, e Educação de Jovens e Adultos”, da ANPED, manifestando discordância em relação ao texto da Comissão Especial, reiterando, a título de “substitutivo”, o “Documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC, em 2010, intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate”, por entender que o mesmo “expressa os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à Educação Profissional”.

Com essa nova comunicação do Secretário da SETEC/MEC, a Câmara de Educação Básica decidiu interromper momentaneamente o debate em curso na Câmara e reorientá-lo para a identificação dos reais pontos de discordância entre as duas posições. Em 19 de julho de 2011, a Portaria CNE/CEB nº 2/2011 constituiu Comissão Especial integrada pelos seguintes Conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos, os quais decidiram assumir em conjunto a relatoria do Parecer. Buscou-se, então, identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos e que garantisse, não apenas a manutenção, mas principalmente o aprimoramento da necessária qualidade da Educação Profissional e Tecnológica. Esta é, inclusive, uma das prioridades manifestas do Senhor Ministro da Educação e da Senhora Presidente da República no Projeto de Lei no qual o

Executivo apresentou ao Congresso Nacional suas propostas para o Plano Nacional de Educação no decênio 2011-2020, bem como em relação à Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dos trabalhadores brasileiros.

Após a definição de um novo roteiro para a redação do Parecer de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a CEB decidiu adotar uma nova sistemática de relatoria conjunta do Parecer e do anexo Projeto de Resolução, os quais passaram a ser relatados por todos os integrantes da Comissão Especial constituída no âmbito da Câmara de Educação Básica. O objetivo último almejado era o de concluir com sucesso este Parecer ao longo do primeiro trimestre do corrente ano, uma vez que esse debate já está ultrapassando seu segundo ano de estudos no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, na reunião ordinária do dia 7 de março de 2012, a qual contou com as honrosas presenças dos novos Secretários de Educação Profissional e Tecnológica, Marco Antonio de Oliveira, e de Educação Básica, Cesar Callegari, à vista das inúmeras sugestões que ainda estavam sendo encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio Ministério da Educação, decidiu-se adotar providências, de acordo com o seguinte calendário, em relação à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

1. disponibilizar no site do Conselho Nacional de Educação e no Site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no Portal do MEC, a última versão das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, em regime de Consulta Pública Nacional, até o dia 19 de abril do corrente ano;
2. realizar, no Auditório “Professor Anísio Teixeira”, em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação, no dia 9 de abril de 2012, no horário das 14 às 18 horas, uma nova e conclusiva audiência pública nacional sobre as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais;
3. concluir este trabalho preliminar até a manhã do dia 6 de maio, para que a Câmara de Educação Básica tenha condições de apreciá-lo conclusivamente e aprová-lo, em sua reunião ordinária do dia 9 de maio de 2012.

Por que novas Diretrizes?

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 6/99, foram elaboradas em um contexto específico de entendimento dos dispositivos legais da Lei nº 9.394/96 (LDB), os quais tinham sido regulamentados pelo Decreto nº 2.208/97. No momento em que se deu a definição dessas Diretrizes, entretanto, já estava em curso na sociedade brasileira um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional.

Esse debate já se encontrava bastante aprofundado quando ocorreu a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004. Imediatamente, a CEB atualizou as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Posteriormente, os dispositivos regulamentares do Decreto nº 5.154/2004 foram retrabalhados no âmbito do Ministério da Educação e encaminhados à apreciação do Congresso Nacional como Projeto de Lei, o qual resultou na Lei nº 11.741/2008, que promoveu importantes alterações na atual LDB, especialmente em relação à Educação Profissional e Tecnológica.

O momento histórico se destacou pela realização de importantes debates sobre a matéria, os quais eram travados no âmbito do próprio Ministério da Educação e deste Conselho Nacional de Educação, bem como da comunidade educacional interessada. Além disso, neste período de mais de uma década decorrida da aprovação do primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, transformações no mundo do trabalho se consolidaram, promovendo uma verdadeira mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação. A própria natureza do trabalho está passando por profundas alterações, a partir do momento em que o avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica, abalou profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica.

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos.

Essas novas Diretrizes, obviamente, devem considerar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento. A Constituição Federal, em seu art. 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. O art. 227 da Constituição Federal destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados *com absoluta prioridade* pela família, pela sociedade e pelo Estado. O art. 205 da Carta Magna define que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. A *formação para o trabalho*, nos termos do inciso IV do art. 214 da Constituição Federal, é um dos resultados a serem obtidos pelo Plano Nacional de Educação. Por outro lado, não pode ser esquecido, também, o que define o art. 170 da Constituição Federal em relação à ordem econômica, a qual deve estar *fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa*, tendo por finalidade *assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social*, observando como princípios, entre outros, a *função social da propriedade*, a *redução das desigualdades regionais e sociais* e a *busca do pleno emprego*. O parágrafo único do mesmo artigo ainda prevê que *é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei*.

A LDB retomou esse mandamento constitucional definindo, em seu art. 2º, que *a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. O § 2º do art. 1º da LDB define que *a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*, e o inciso XI do art. 3º, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*. O art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, define que *o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas*. O parágrafo único do mesmo artigo determina que *a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional*. O § 3º, incluído pela Lei nº 11.741/2008 no art. 37 da atual LDB, determina que *a Educação de Jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional*. O novo art. 39 da atual LDB, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, define que *a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às*

dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. O § 1º desse mesmo artigo prevê que *os cursos de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.*

Os referidos dispositivos constitucionais e legais, considerados à luz do prescrito pelo inciso V do art. 214 de nossa Carta Magna, que preconiza como um dos resultados do Plano Nacional de Educação a “*promoção humanística, científica e tecnológica do País*”, praticamente exigem que um documento definidor de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica leve em consideração a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas. Neste contexto, este documento definidor de novas Diretrizes Curriculares Nacionais deve considerar o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional, para bem além do campo estritamente educacional. Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços.

O mundo do trabalho como referência para a Educação Profissional

A evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado as relações no mundo do trabalho. Devido a essas tensões, atualmente, não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas. O uso das tecnologias de comunicação e da informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. Já convivemos com trabalhos feitos em rede ou trabalhos feitos em casa, bem como com trabalho sem carteira assinada e trabalho no mundo virtual. Convivemos, também, com a valorização de profissões que não geram produtos industriais, tais como artes, saúde, comunicação, educação e lazer.

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade.

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como de um direito universal. O não entendimento dessa abrangência da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à “*formação de mão-de-obra*”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “*elites condutoras*” e a maioria da população trabalhadora. Como a escravidão, no Brasil, infelizmente, perdurou por mais de três séculos, esta trágica herança cultural reforçou no imaginário popular essa distinção e dualidade no mundo do trabalho, a qual deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior. Essa herança colonial escravista influenciou bastante preconceituosamente todas as relações sociais e a visão da sociedade sobre a própria educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto, pelas chamadas “*elites condutoras do País*”, como desnecessário para a maior parcela da

população e, de modo especial, para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo necessário entre a educação escolar e o exercício profissional no mundo do trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria essa educação formal ou profissional.

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

Em consequência, passou-se a requerer, cada vez mais, sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; Educação Profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. A partir das décadas de 70 e 80 do último século, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de Educação Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade da oferta. Os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais.

Por outro lado, o exercício profissional de atividades técnicas de nível médio vem passando por grande mutação, decorrente de mudanças de ordem sociopolítica que implicam na construção de uma nova sociedade que enfatiza a cidadania, superadas, assim, as condicionantes econômicas impostas pelo mercado de trabalho.

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica

e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já conquistados.

Perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Portanto, deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade.

Observa-se atualmente a existência de um aparentemente claro consenso dos diversos atores sociais quanto à real importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do país. Entretanto, existem divergências profundas tanto em relação ao significado desse desenvolvimento, que deve ser entendido como sustentável e solidário, bem como quanto ao papel a ser desempenhado pela própria Educação Profissional e Tecnológica nesse processo.

Em relação ao desenvolvimento social, explicita-se a clara rejeição aos modelos tradicionais excludentes e não sustentáveis, os quais, social e ambientalmente, envolvem concentração de renda e submissão à clássica divisão internacional do trabalho. É inaceitável um modelo de desenvolvimento econômico centrado na dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais, bem como no estímulo à competição, na promoção do individualismo e destruição dos valores essenciais das culturas populares. Em seu lugar, numa perspectiva inclusiva, defende-se um modelo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental no qual a inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento. Este entendimento caminha na esteira dos movimentos sociais que afirmam, nas sucessivas edições do Fórum Social Mundial, que é possível, viável e desejável a construção de um outro mundo muito melhor e que seja efetivamente inclusivo, sustentável e solidário.

Nesta perspectiva, deve-se adotar uma concepção educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país e a Educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade, até mesmo porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido. É bastante evidente que a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. Para tanto, é essencial desmistificar a pretensa correspondência direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho. Esta relação linear e fictícia é fortemente disseminada pela mídia e assumida por políticos e governantes como o eixo central dos discursos políticos. Ela é, até mesmo, considerada de

fundamental importância quando da definição das políticas públicas de trabalho, contribuindo para uma explosão da oferta de cursos e programas de Educação Profissional desconectados da realidade de um mundo do trabalho em estado de permanente evolução e de profundas alterações estruturais e conjunturais.

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

Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do *Conhecimento* passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos.

No plano teórico, este posicionamento significa assumir um confronto mais direto com as teorias do capital humano e suas variantes contemporâneas, como por exemplo, as que apontam para a centralidade do capital social, demonstrando a sua incapacidade de explicar ou contribuir com a elaboração de políticas públicas de trabalho, emprego e renda que, de fato, tenham condições de incluir, de forma cidadã, milhões de pessoas no mundo do trabalho.

No plano político, como já foi enfatizada, esta linha de raciocínio implica ir além do campo estritamente educacional para atuar, também e simultaneamente, nos campos da produção, da prestação de serviços e do próprio Estado, envolvendo os sujeitos trabalhadores nesse debate, na perspectiva da construção de um verdadeiro consenso quanto à importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento inclusivo, sustentável e solidário, conforme reiteradamente apontado nas constantes intervenções ocorridas no Fórum Social Mundial, em termos de outras formas de organização do trabalho, em cooperativas, associações, comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, caboclos etc.

Para que essa educação integrada e inclusiva possa se constituir em efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assuma uma amplitude verdadeiramente nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. Para que isso possa ocorrer, é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação, colaboração e cooperação entre as diferentes esferas públicas, nos diferentes níveis de poder. Em nível nacional, por exemplo, exige-se amplo esforço de intercomplementaridade entre o MEC e outros Ministérios, tendo em vista a real articulação com outras políticas setoriais. Se considerarmos o âmbito interno do Ministério, teríamos que enfatizar a efetiva articulação e cooperação entre suas Secretarias e com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e no âmbito externo, a cooperação e articulação com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica das redes públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, bem como com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Em cada Unidade da Federação, enfatizar a necessária intercomplementaridade entre o respectivo sistema estadual ou distrital de ensino, as instituições públicas de educação básica e superior e os sistemas municipais de ensino. Isso tudo pressupõe, igualmente, a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pela definição de políticas setoriais no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Uma política educacional dessa natureza requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas a diversos ministérios responsáveis pela definição e implementação de políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar a Educação Profissional de forma integrada e inclusiva como política pública educacional é necessário pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação, por exemplo, das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implantação de polos de desenvolvimento da indústria e do comércio, entre outras. Enfim, é necessário buscar a caracterização de seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, inclusivo e solidário do estado brasileiro.

A escola e o mundo do trabalho

Para tratar desta questão, inicialmente, é oportuno registrar que, em 17 de junho de 2004, foi aprovada pelo plenário da sessão nº 92 da Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Recomendação nº 195/2004, sobre orientação e formação profissional, treinamento e aprendizagem ao longo da vida, que substituiu a anterior Recomendação nº 150/1975, que tratava da temática da orientação e qualificação profissional para o trabalho. Em síntese, a nova recomendação da OIT enfatiza que a Educação Básica, reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos, deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho. O objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual, de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional.

A qualidade da oferta da tríade Educação Básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida contribui significativamente para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico, especialmente, *tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado.*

A importância desta referência à recomendação da OIT num documento orientador da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível

Médio objetiva enfatizar a necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. A análise da relação entre essas necessidades e o conhecimento profissional que hoje é requerido do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, cada vez mais complexo, exige a transformação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional.

Além da defasagem que há em relação aos conhecimentos básicos, constatados por avaliações nacionais e internacionais, duas outras condições surgidas neste início de século modificaram significativamente os requisitos para o ingresso dos jovens no mundo do trabalho: de um lado, a globalização dos meios de produção, do comércio e da indústria, e de outro, a utilização crescente de novas tecnologias, de modo especial, aquelas relacionadas com a informatização. Essas mudanças significativas ainda não foram devidamente incorporadas pelas escolas de hoje, o que reflete diretamente no desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Superar essa falha na formação dos nossos estudantes do Ensino Médio e também da Educação Profissional é essencial para garantir seu desenvolvimento e sua cidadania.

As instituições internacionais de Educação Profissional nos têm ensinado que a melhor maneira para desenvolver os saberes profissionais dos trabalhadores está na sua inserção nas várias dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, bem como de sua contextualização, situando os objetivos de aprendizagem em ambiente real de trabalho. Esta perspectiva indica que é errada a orientação para planejar as atividades educacionais primeiramente para se aprender teoricamente o que terão de colocar em prática em seus futuros trabalhos. Ao contrário, o que se exige é o desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas, garantindo o necessário “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso II do art. 3º da LDB) e que relacionem permanentemente “a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (inciso IV do art. 35 da LDB).

A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social, como ressalta a Recomendação nº 195/2004 da OIT.

O futuro do trabalho no mundo dependerá, em grande parte, do desenvolvimento da educação, desde que se consiga garantir sólida educação geral de base para todos e cada um dos seus cidadãos, associada a sólidos programas de Educação Profissional para seus jovens em processo formativo e seus adultos em busca de requalificação para o trabalho. Depende, também, fundamentalmente, do desenvolvimento da capacidade de aprender, para continuar aprendendo neste mundo em constante processo de mudanças. A descrição exata do futuro do trabalho, portanto, é a descrição de uma realidade nem de longe imaginada na virada do século e que será totalmente transformada daqui a outros dez anos ou mais. O que se vislumbra nesse novo ambiente profissional é um trabalho executado basicamente em equipe e orientado para a solução de problemas cada vez mais complexos, oferecendo-lhes respostas cada vez mais flexíveis, criativas e inusitadas. Nesta nova realidade, é impossível para todos os cidadãos e em especial para os trabalhadores passar algum minuto sem aprender. Esse processo de aprendizagem permanente, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica, deve contribuir efetivamente para a melhoria do mundo do trabalho, propiciando aos trabalhadores os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do *status quo* do capitalismo.

Conceitos e princípios

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, entende que *“toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.”* Para o referido Parecer, as fronteiras *“são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal. Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Assim, e tendo como base o teor do art. 27 da LDB, pode-se entender que o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que assim delimita o conhecimento para o conjunto de atividades: ‘Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais’.* Desse modo, *os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular”,* inclusive, acrescenta-se, para a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em relação à organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por Eixo Tecnológico, o referido Parecer entende que a mesma *“fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta da formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior”.*

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, assim caracteriza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos arts. 30 até 34:

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.

Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

- a) integrada, na mesma instituição; ou*
b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;
 II - *subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino médio.*

§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

§ 2º Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:

I - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

II - em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

III - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 3º São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.

§ 4º A Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos.

Art. 34. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares. A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. Outra parte, no entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem

subsistência. Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio. Entretanto, se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem. O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada.

Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são ‘arrancadas’ de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constitui em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A ciência, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a

realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. A extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso. Pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la. A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídas como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

Quanto à concepção do trabalho como princípio educativo, assim se manifesta o referido Parecer da CEB:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Em relação à pesquisa como princípio pedagógico, assim se manifesta o Parecer em questão, cuja concepção este Parecer compartilha:

A produção acelerada de conhecimentos, característica deste novo século, traz para as escolas o desafio de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. O impacto das novas tecnologias sobre a escola afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar. Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. Uma consequência imediata da sociedade

de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum. A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade.

Finalmente, é oportuno reafirmar que a Constituição Federal, dentre os direitos fundamentais do cidadão, situa a Educação Profissional e Tecnológica na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade.

Articulação com o Ensino Médio regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

O art. 40 da LDB prescreve que a Educação Profissional é desenvolvida em articulação com o ensino regular, entendendo-se por este tanto o ensino regularmente

oferecido para adolescentes, na chamada idade própria, quanto o ensino escolar organizado para jovens e adultos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos termos do art. 37 da LDB, em especial quanto ao § 3º, do referido artigo, na redação dada a ele pela Lei nº 11.741/2008.

A relação do Ensino Médio com a Educação Profissional é clara. Cabe ao Ensino Médio, enquanto “etapa final da Educação Básica”, em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, “a preparação geral para o trabalho”. A “habilitação profissional”, incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional”, quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a “formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã. A Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação Básica do cidadão. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. A norma é clara: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, de acordo com o definido no *caput* do novo art. 36-A da LDB. A oferta da Educação Profissional Técnica, além de poder ser oferecida subsequentemente ao Ensino Médio, pode ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, seja integrado em um mesmo curso, seja de forma concomitante com ele, em cursos distintos, no mesmo ou em diferentes estabelecimentos de ensino. O que não pode, é ofuscar a oferta da Educação Básica, a qual propicia à Educação Profissional os necessários fundamentos científicos e tecnológicos.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu as bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assinala que a profissionalização no Ensino Médio “*responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio*”. Assim, a “*profissionalização nessa etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata*”. Diz, ainda, que o Ensino Médio “*tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada*”.

Sempre e em qualquer das formas articuladas ou na forma subsequente, é condição necessária que o estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio possa receber o correspondente Diploma de Técnico, que tenha concluído o Ensino Médio, cursado regularmente, na chamada idade própria, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Escolha do curso e das parcerias

As decisões das mantenedoras, tanto da rede pública como privada, para a escolha da oferta de um curso de Educação Profissional e Tecnológica, pressupõem um diagnóstico da conjuntura de necessidades/possibilidades/consequências a partir da realidade onde está inserida a instituição de ensino. Estes dados podem ser obtidos em levantamentos e estudos junto às organizações da comunidade, instituições do mundo do trabalho e entre ex-alunos e estudantes do Ensino Médio. Essas informações podem ser obtidas, também, em dados secundários disponíveis na internet e em outras publicações de domínio público.

É relevante que se registre o que tem sido relatado pelos gestores educacionais em relação a algumas das diferentes variáveis que são levadas em consideração na opção de oferta de um curso:

- falta de profissionais devidamente qualificados em determinados segmentos profissionais e/ou regiões;

- aumento/abertura de oportunidades de trabalho em setores determinados da economia em evolução;
- crescimento do mercado de trabalho formal, convivendo com outro informal, frequentemente precário, especialmente alimentado pelo movimento das terceirizações;
- evasão, especialmente nos cursos superiores, por motivos diversos, entre os quais deficiências de aprendizado em escolaridade anterior, necessidade de trabalho, dificuldades financeiras, o que acarreta consequente busca pela formação técnica (menor custo x menor tempo x mais oportunidades de trabalho);
- solicitações de gestores públicos e privados, movimentos sociais e sindicais.

Da simples listagem, num pequeno rol de variáveis, já se depreende que ações colaborativas podem concorrer para atender aquelas variáveis, mediante parcerias.

Para a efetivação de ações colaborativas podem ser formadas *parcerias*, as quais não são comuns na realidade de grande parte das escolas e dos sistemas de ensino. Acredita-se que não são usuais, especialmente por concepções e procedimentos burocráticos, ou melhor, à cultura do “não pode”, ou do “não é permitido”, ou ainda, do “não é legal”. Não é admissível haver espaços produtivos privilegiados de empresas e organizações que fiquem ociosos em determinados turnos, sem que possam vir a ser utilizados pelas Instituições Educacionais para tornar mais eficaz o desenvolvimento profissional, garantindo mais eficiência e eficácia em cursos destinados à Educação Profissional Técnica e Tecnológica, que até deixam de ser oferecidos pela falta de laboratórios e ambientes especiais nas escolas. Apenas a título exemplificativo, pode ser apresentada a situação em que setor, espaço ou equipamentos de empresas não funcionem em algum período, no qual ficam ociosos, podendo ser objeto de parceria para utilização pelas escolas, desde que condizentes com o indicado nos seus projetos pedagógicos. Deste modo, são viabilizados cursos que dificilmente seriam oferecidos, por conta de impossibilidade de a escola obtê-los, pelo custo ou pelo seu rápido sucateamento decorrente do surgimento de novas tecnologias.

Sinteticamente, pode-se conceituar parceria como a união voluntária de pessoas para alcançar um objetivo comum. Para que haja parceria, portanto, é necessário, além do objetivo comum, vontade e não obrigação das partes, e que haja, pelo menos, duas “pessoas” que constituam as “partes”, que sejam os “partícipes” ou “participantes” dessa união. Nesse sentido, pessoa física e jurídica, pública ou privada, enquanto agirem com outra no cumprimento de obrigação legal, não é parceira, só o sendo se, voluntariamente, houver ajuste de ação que vá além do que a lei a obriga.

A parceria se efetiva formalmente mediante acordo firmado entre as partes. O acordo entre instituições privadas se efetiva mediante diferentes tipos de contratos regulados pelo Código Civil, que independem do poder público. Quando uma das partes é instituição pública, esta deve obedecer às normas do Direito Administrativo e, ainda, a regras próprias do ente federado a que pertencer.

Enquanto, porém, não implicar em ônus e dispêndios financeiros diretos para o setor público, enunciando mútuo compromisso, pode ser celebrado instrumento com variadas designações (acordo, ajuste, termo, protocolo etc., de cooperação, de colaboração, de intercâmbio, de intenções etc., seguidos de qualificativos, como técnico, científico, cultural, acadêmico ou outros, adequados a cada caso). Implicando em qualquer ônus, o acordo é concretizado pelo órgão público, conforme o caso, por um dos diferentes instrumentos específicos previstos pela legislação brasileira e cumpridos seus requisitos: Contrato, com associação, fundação ou com sociedade (empresa) desde que para fins não econômico-financeiros; Convênio, com pessoa jurídica de direito público, com associação ou fundação, e com sociedade (empresa) para fins não econômico-financeiros; Contrato de gestão, com Organização Social (OS); Termo de parceria, com Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Cabe destacar, em outro nível, uma possibilidade mais ampla de parceria intergovernamental, que pode ser estabelecida mediante *arranjos cooperativos* visando ao desenvolvimento da educação, inclusive da Educação Profissional e Tecnológica, como forma de efetivação da implementação do regime de colaboração entre entes federativos. Tais arranjos são constituídos sob as formas de associativismo territorial e consorciamento, no geral, como forma de colaboração horizontal entre Municípios, podendo ter participação e apoio da União e do respectivo Estado, bem como de instituições não governamentais. É oportuno destacar, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 1/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

A diversidade e a Educação Profissional e Tecnológica

É da maior importância, na definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o adequado tratamento das questões relativas à profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como à Educação Escolar Indígena, à Educação Escolar Quilombola e à Educação do Campo.

Profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Na perspectiva da inclusão educacional e social, a Educação Especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Para a efetivação do direito constitucional de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, de acordo com a meta de inclusão plena, o Brasil compromete-se com a eliminação dos modelos de sistemas paralelos e segregados de ensino às pessoas com deficiência e com a adoção de medidas políticas educacionais para a acessibilidade e o pleno acesso aos espaços comuns de ensino e aprendizagem.

Por esta compreensão, considerando o respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a percepção do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, as instituições de ensino não podem restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Tal discriminação configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano. No tocante ao acesso às ofertas de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, dever-se-á não somente prover, conforme determina o Decreto nº 6.949/2009, com *status* de Emenda Constitucional, recursos de acessibilidade necessários, como dar plena ciência ao educando e seus familiares das características da formação e atuação do profissional na habilitação pretendida.

Considerando a garantia da acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional, a decisão sobre a formação profissional deverá ser tomada pelo próprio estudante, com a orientação da família e da escola. As instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes. Para tanto, deverão prever os recursos necessários ao provimento das condições adequadas para o acesso, a participação e a aprendizagem, o que implica a participação da família e a articulação com outras políticas públicas, como as de emprego, de saúde e de desenvolvimento social. Cabe ainda às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da Educação Especial em todos os seus cursos, assim como eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes que apresentem necessidades de Educação Especial, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência.

Para o atendimento desses objetivos, os sistemas e redes públicas de ensino – federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal – deverão contemplar, no planejamento e gestão dos seus recursos técnicos e financeiros, contando com o apoio do Ministério da Educação, conforme previsto no art. 3º do Decreto nº 6.571/2008, a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua inclusão e plena e efetiva participação na sociedade.

Educação Escolar Indígena

Da confluência dos princípios e direitos da educação escolar indígena, traduzidos no respeito à sociodiversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem; na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos – com os princípios da formação integral, visando à atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos da educação profissional e tecnológica, surge a possibilidade de uma educação profissional indígena que possa contribuir para a reflexão e construção

de alternativas de gerenciamento autônomo dos territórios indígenas, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros.

Tal oferta só é possível a partir do conhecimento sobre as formas de organização das sociedades indígenas e de suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais. A categoria *profissional* ou *educação profissional*, nesse contexto, está ligada aos projetos comunitários de vida, definidos a partir de demandas coletivas.

Os princípios, conceituações e normatizações das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, expressos no Parecer CNE/CEB nº 14/99 e na Resolução CNE/CEB nº 3/99, devem ser igualmente respeitados em sua integração com a Educação Profissional, devendo se ressaltar o seguinte:

- participação das comunidades na definição do modelo de organização e gestão da *escola indígena*, bem como a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

- projetos político-pedagógicos com base nas diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica e as características próprias das escolas indígenas, no que diz respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade, às realidades sociolinguísticas, aos conteúdos curriculares especificamente indígenas, aos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e à participação da respectiva comunidade;

- formação específica dos professores indígenas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização;

- participação de representantes dos professores e lideranças indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, universidades e demais órgãos governamentais envolvidos com a educação escolar indígena nas ações de planejamento e execução das políticas de educação escolar indígena de competência dos sistemas de ensino.

A educação para o trabalho, na Educação Escolar Indígena, deve estar relacionada com as necessidades do educando, na perspectiva de uma formação integral atenta às especificidades socioculturais de sua comunidade, no que diz respeito aos aspectos produtivos, culturais e socioambientais. É necessário que esta formação integral articule os interesses societários das comunidades indígenas com a formação de seus profissionais, quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências para lidar com diferentes tecnologias.

Coerente com tais concepções, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, estabelece que a Educação Escolar Indígena seja organizada e gerida observada a territorialidade dos povos indígenas, constituindo Territórios Étnico-Educacionais, que independem da divisão político-administrativa do país. Sua implantação é pautada pelas demandas dos povos indígenas traduzidas em um plano de ação. Este plano deve ser elaborado, acompanhado e periodicamente revisto por uma comissão formada com representantes dos povos indígenas, entidades indígenas e indigenistas, órgãos governamentais vinculados à temática, gestores de educação estaduais e municipais, instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica, entre outros. Entre essas demandas encontra-se a do ensino médio integrado à formação profissional dos estudantes indígenas, cujas propostas pedagógicas *deverão articular as atividades escolares com os projetos de*

sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.

Portanto, a Educação Profissional integrada à Educação Escolar Indígena deve ser encarada principalmente como uma oportunidade para a reflexão e a ação visando à construção de autonomia dos indígenas em setores essenciais à sua subsistência e para a continuidade sociocultural. É necessário que o projeto de Educação Básica e Profissional também se reinvente nesse processo, seja flexível para rever os seus métodos e princípios, estando aberto à construção dialógica e interessada no outro.

Educação Escolar Quilombola

A oferta de Educação Profissional e Tecnológica para as comunidades quilombolas rurais e urbanas deve considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente.

A Constituição Federal, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reconhece os quilombos e garante direitos aos seus ocupantes: *aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.*

Ainda evocando a Constituição, chama-se a atenção para os arts. 210, 215, e 216, que reforçam o já citado art. 68. O art. 210 garante os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No art. 215, em seu § 1º, a Constituição garante que *o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras* e, no art. 216, estão listados os itens de reafirmação da cultura brasileira e o compromisso de tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Portanto, estão garantidos na Constituição os direitos dos moradores dessas áreas a vivência da sua cultura, valores, tradições e a titulação de suas terras.

Em 2003, foi editado o Decreto nº 4.887, simbolicamente no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares. Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil que é o reconhecimento do direito étnico.

É também imprescindível considerar as alterações do art. 26-A da LDB, pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A primeira, tornava obrigatório no Ensino Fundamental e Médio o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e a segunda, reiterou a obrigatoriedade desse estudo, ampliando-o também para a história e cultura indígena. A Lei nº 10.639/2003 foi objeto da Resolução CNE/CP nº 1/2004, baseada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que dão orientações para sua implementação. A legislação reafirma a necessidade de que todos os brasileiros no seu processo escolar conheçam não somente a própria história, mas também as origens africanas, afro-brasileiras e indígenas que marcam a história, a memória, a cultura, a política e a economia do nosso país.

Este aparato legal e normativo é resultado de importantes lutas, as quais contam com importante atuação dos movimentos sociais. No caso da questão quilombola, cabe destacar a

atuação do movimento negro e do movimento quilombola. Esse contexto deve ser considerado pelos sistemas de ensino e pelas escolas na oferta da Educação Profissional Tecnológica realizada nas diversas comunidades quilombolas do país e/ou que recebem estudantes oriundos das mesmas.

A Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a realidade e a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas é, portanto, um direito. Sua implementação consiste no fomento, na oferta, na garantia do acesso e da permanência à Educação Profissional e Tecnológica articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas. Consiste, ainda, na oferta e garantia da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade.

É imprescindível considerar que a sua garantia como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação profissional e tecnológica.

Deve atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, bem como das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001), uma vez que várias dessas comunidades produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e fazem parte da população do campo.¹

Educação do Campo

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica, indica o fomento e a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade. Indica, ainda, o acesso à Educação Profissional e Tecnológica integrada, concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada.

¹ O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), inclui os quilombolas, juntamente com outras populações que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O citado Decreto nº 7.352/2010 configura a Política de Educação do Campo como destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, para ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o nele disposto. Dá um entendimento abrangente ao conceito de populações do campo, diversificadamente constituídas pelos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. No caso da Educação Profissional no campo devem ser consideradas as orientações dadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

A formulação de propostas de Educação Profissional de Nível Técnico para essas populações implica necessariamente na análise de suas realidades e na construção de um projeto político pedagógico que considere as especificidades do campo, as lutas dos povos do campo e o seu direito à terra e ao território.

O contexto da questão rural/campo, no Brasil, é tenso e complexo. Ele envolve diferentes lógicas de produção agrícolas polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de *commodities* – o agronegócio ou agricultura industrial. Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações, na segunda há uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo.

Este mercado é também o de máquinas, fertilizantes, agrotóxicos e sementes. Há uma forte dominação econômica e uma hegemonia cultural do agronegócio sobre a agricultura camponesa, relacionada ainda por muitos ao atraso ou considerada em vias de extinção ou de subordinação. Porém, a insustentabilidade do modelo industrial evidenciada nas crises de produção e distribuição de alimentos e de preservação ambiental abre perspectivas para um projeto alternativo de desenvolvimento do campo. Tal projeto não tem ainda uma formulação precisa, acabada, exatamente porque está sendo construído nos embates. Alguns aspectos mais consensuais que têm sido destacados envolvem a soberania alimentar como princípio organizador da agricultura, a democratização da propriedade e do uso da terra, uma nova matriz produtiva e tecnológica, com base na agroecologia, e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação.

A Educação Profissional e Tecnológica do campo implica formar educandos para a análise dessa realidade e das contradições reais envolvidas e no diálogo com os movimentos sociais do campo. O que traz a necessidade de uma rediscussão das finalidades educativas ou dos objetos dessa educação. Duas vertentes predominam: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agroexportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores. De modo geral, os cursos da educação profissional não são destinados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores.

É importante destacar que a Educação Profissional do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a formação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria,

gestão, educação, saúde, comunicação, entre outras, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo. Toma-se como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. A centralidade está no trabalho, na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade.

Nesse sentido, faz-se necessária a valorização do saber da experiência, sem o qual se perde a sabedoria e a ciência da produção de alimentos voltada para a reprodução da vida. Este deverá se dar de forma articulada com o diálogo com a ciência e a tecnologia. Trata-se de uma formação para o trabalho cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo a sua crítica (e superação) desde o princípio de que as tecnologias que interessam são as que efetivamente se constituem como forças de valorização e preservação da vida.

Um desafio teórico-pedagógico específico à formação politécnica dos trabalhadores do campo é articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base da organização da produção moderna com uma compreensão mais profunda dos processos produtivos agrícolas que implicam uma interação necessária entre o ser humano e a natureza na sua dinâmica viva, flexível e não completamente planejável, que então desenha processos de trabalho específicos, criadores de uma cultura com traços específicos e também de formas de luta social com características específicas. A concepção metodológica de educação do campo pautada em uma organização curricular integradora exige reorganizar os tempos e espaços educativos. A alternância pode potencializar esse processo formativo, trazendo as questões da vida para que as pessoas entendam sobre o que são, o que pensam e como agem.

Os cursos propostos devem, pois, favorecer o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo à população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano.

Como já indicado, há dois modelos de produção agrícola no Brasil. Um constituído por pequenos produtores com atividade agropecuária familiar individual, camponesa, ou organizada pelo associativismo e, outro, associado à exploração agropecuária fundamentada no grande capital e no aporte de insumos externos. Este absorveu, por muito tempo, um número expressivo de técnicos agrícolas, tendo sido essa uma das razões que influenciaram a adoção do modelo atual de ensino agrícola, orientado para a chamada *escola-fazenda*, onde predomina o princípio do *aprender a fazer fazendo*, direcionado para um sistema de produção agrícola convencional em grande escala.

É fato que a diversidade existente na agropecuária, resultante de um conjunto de fatores econômicos, socioculturais e tecnológicos, e as dimensões continentais do Brasil, aumentam as dificuldades e desafios impostos ao ensino agrícola para dar conta das diferentes demandas. Por um lado, não há como negar que existe forte movimento na busca de sistemas de produção agropecuária de base sustentável que possam responder a desafios atuais como as ameaças a agro-biodiversidade, a dependência de energias não renováveis, a poluição do solo e da água, a preservação da cultura e saberes de comunidades tradicionais e o desenvolvimento local. A agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente e faz parte de uma luta política. Ao mesmo tempo, caracteriza-se um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável. Os sistemas orgânicos de produção,

fundamentados em princípios agroecológicos, incorpora tecnologias e práticas que buscam a sustentabilidade dos agro-ecossistemas. Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno socioeconômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população.

Desta forma, o ensino agrícola requerido pela sociedade se caracteriza pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis do ponto de vista socioambiental. Para tanto, o desafio é o da oferta de uma educação profissional que seja comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira e que considere o histórico das lutas pelo direito à terra em nosso país.

O ensino agrícola deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio e também extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *lôcus*. Neste sentido, o currículo deve facilitar ao educando sua mobilidade e transferência entre diferentes contextos ocupacionais. Pressupõe também procedimentos didáticos pedagógicos constituídos de atividades teóricas, demonstrativas e práticas contextualizadas, bem como de projetos voltados para o desenvolvimento da capacidade de solução de problemas.

As instituições de ensino agrícola devem atentar para os arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade socioambiental. Ao mesmo tempo, devem priorizar o segmento da agricultura familiar e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a agroecologia e os sistemas orgânicos de produção.

Em suma, as instituições de ensino agrícola devem perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a superação das desigualdades, e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade. De igual maneira, as questões de gênero, geração, raça, etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos.

Organização curricular

O currículo de Educação Profissional e Tecnológica, obviamente valorizando o próprio projeto político-pedagógico da unidade educacional, nos termos dos arts. 12 e 13 da LDB, deve considerar os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, o qual tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção, contemplando as demandas atuais de trabalhadores que estão retornando à escola em busca da Educação Profissional e Tecnológica.

Para tanto, é essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural. Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos.

É essencial considerar alguns pressupostos, tais como compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o bem do próprio homem, mediada pelo trabalho.

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

Nesta perspectiva, o processo de conhecimento implica, após a análise, a elaboração da síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento, conduzido pelas determinações que o constituem. Assim, a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade.

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

No trabalho pedagógico, é essencial que o método de estudo restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido se revele gradativamente em suas peculiaridades próprias. É pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do

saber. *Trabalho, ciência, tecnologia e cultura* são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais.

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

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

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

Nesta perspectiva, concretamente, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, o qual foi proposto pelo MEC e aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Encontra-se em análise nesta Câmara de Educação Básica uma proposta, apresentada pela SETEC/MEC, de atualização desse Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Inicialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, organizavam a oferta da Educação Profissional por áreas profissionais, isto é, segundo a lógica de organização dos setores produtivos. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por sua vez, segue uma nova lógica de orientação para organizar essa oferta de Educação Profissional, por eixos tecnológicos, isto é, segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica. Essa proposta de organização é similar à orientação já seguida na definição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, objeto do Parecer CNE/CES nº 277/2006.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2008 caracteriza eixo tecnológico como sendo a “linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo”. Em decorrência dessa orientação, foram

revogados os anexos da Resolução CNE/CEB nº 4/99, referentes à organização da oferta da Educação Profissional Técnica por áreas profissionais, sendo os mesmos substituídos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008. O referido Catálogo contempla as seguintes disposições por eixo tecnológico: breves descritores dos respectivos eixos tecnológicos, nomes das habilitações profissionais ou cursos técnicos de nível médio e respectivos descritores e cargas horárias mínimas dos cursos, possibilidades de temas a serem abordados, bem como de atuação profissional e infraestrutura recomendada. Essencialmente, tratou-se de buscar uma lógica de organização e de ordenação da programação, não mais por 21 Áreas Profissionais, mas pelos 12 Eixos Tecnológicos, com proposta de mudança para 13 Eixos Tecnológicos, uma vez que a Comissão Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC) aprovou a inclusão do Eixo Segurança no referido Catálogo, cuja proposta se encontra em processo de análise nesta Câmara. Isto implicou em critérios de classificação, fazendo distinções e aproximações, segundo diferenças e semelhanças, a partir das análises do mundo do trabalho e dos itinerários de profissionalização dos trabalhadores, como insumo para a construção dos itinerários formativos a serem propostos pela instituição educacional.

A organização curricular, consubstanciada no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos destas Diretrizes e de seu projeto pedagógico. Os cursos, portanto, podem e devem ter seu currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição, nos termos do inciso III do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 3º da LDB, bem como de acordo com o prescrito nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB. As orientações deste Parecer em relação ao planejamento, estruturação e organização dos cursos e currículos, se restringem à indicação de critérios a serem contemplados, com base em princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tais como:

- relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, na perspectiva do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva;
- integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica;
- trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativo e pedagógico;
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar;
- contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática profissional;
- articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos produtivos locais;
- reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico-culturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;
- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;

- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;
- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;
- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado;
- atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados com base em ampla e confiável base de dados.

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

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, já indica que o projeto pedagógico da escola deve considerar como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo a curiosidade e a pesquisa. Deve prever *a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas.*

Indica, ainda, a necessidade de serem criadas situações de ensino e aprendizagem que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva. Essa criação é tarefa da escola e, no particular, responsabilidade direta do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por sua vez, assim coloca estes dois princípios com adequada compreensão:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido, ontológico e histórico.

Sobre a efetivação da pesquisa como princípio pedagógico, e em consequência da sociedade da informação na qual se vive hoje e do novo paradigma da educação no qual os professores deixam de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos, sua realização deve ser estimulada. Afirma o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, nos termos já citados:

Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

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

- elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências com autonomia intelectual;
- instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que procedeu à adequação do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos do Decreto nº 5.154/2004², já registrava a seguinte orientação quanto às etapas a serem observadas pelas instituições educacionais para o fim de organização curricular de seus cursos de Educação Profissional e Tecnológica, e conseqüente elaboração dos planos de curso a serem submetidos à devida apreciação dos órgãos superiores competentes, em cada sistema de ensino. O presente Parecer retoma a orientação anterior, atualizando-as nos seguintes termos:

- aferição da consonância do curso com o projeto pedagógico da instituição de ensino;
- definição do perfil profissional de conclusão do curso, a partir da identificação dos itinerários formativos e de profissionalização que possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos;
- identificação das competências profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;
- organização curricular por componentes disciplinares, projetos, núcleos temáticos ou outros formatos, desde que recomendados pelo processo de ensino e aprendizagem;
- definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;
- identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;
- elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;
- inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio aprovado pelo respectivo sistema de ensino no Cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), mantido pelo MEC, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos;
- avaliação da execução do respectivo plano de curso.

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

- identificação do curso;
- justificativa e objetivos;
- requisitos e formas de acesso;
- perfil profissional de conclusão;
- organização curricular;

² As disposições do Decreto nº 5.154/2004 são basicamente as mesmas das alterações na LDB promovidas pela Lei nº 11.741/2008, o que manteve atualizado, em muitos aspectos, o referido Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

- critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- critérios e procedimentos de avaliação;
- biblioteca, instalações e equipamentos;
- perfil do pessoal docente e técnico;
- certificados e diplomas.

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

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

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

Podem, também, ser implementados cursos e currículos experimentais não constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, desde que ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino. Ao MEC, cabe organizar e divulgar Cadastro Nacional de Instituições de Ensino voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e Estudantes Matriculados e Certificados ou Diplomados, no âmbito do Sistema Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SISTEC).

O Ministério da Educação, na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, deve promover, periodicamente, a avaliação das políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, demais órgãos e redes dos respectivos sistemas de ensino e representantes do mundo do trabalho, garantida a divulgação dos resultados. Esta avaliação tem a finalidade de propiciar melhoria da qualidade; orientação da expansão de sua oferta, para cada eixo tecnológico; promoção da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência, no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional; cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento das demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos, e respeito à diferença e à diversidade.

A relação da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento socioeconômico exige a consciência de que um país não logra êxito sem o domínio crítico e ético do conhecimento científico-tecnológico, desde sua construção à sua aplicação e transferência. Pretende-se a formação de profissionais que em suas atividades produtivas busquem o uso consciente e, conseqüentemente, a preservação dos recursos naturais de modo a extrair os meios que favoreçam a melhoria da qualidade de vida da população brasileira com

a necessária responsabilidade socioambiental. Neste sentido, a oferta dos cursos técnicos de nível médio deve apoiar-se nos necessários enlaces da educação com a ordenação territorial e com o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Pois é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem; e é na perspectiva do desenvolvimento que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação e outras áreas de atuação do Estado.

A escolha do lugar de implantação de uma escola técnica, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos deve, pois, considerar os arranjos locais, dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. Diversas metodologias podem ser utilizadas para a integração de informações úteis a este respeito, considerando a análise de demandas da sociedade, do mercado de trabalho e da preservação ambiental. A vinculação com o desenvolvimento local e o território exige a abordagem de outras propostas de organização da produção, como, por exemplo, as fundadas nos princípios da Economia Solidária, considerando os modos de produção cooperativos, associados e familiares como uma alternativa real para muitas comunidades.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), aprovada pelo Decreto nº 4.281/2002, estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal (art. 2º, da Lei 9.795/99). Para enfrentamento dos desafios socioambientais contemporâneos, o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (2008) propõe a implementação de espaços educadores sustentáveis (PNMC, Parte IV, item 12) entre as principais ações de educação ambiental.

A presença da educação ambiental na Educação Profissional Técnica de Nível Médio contribui para a construção desses espaços educadores, caracterizados por possuírem a intencionalidade pedagógica de serem referências de sustentabilidade socioambiental, isto é, espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. Nesta perspectiva, o Grupo de Trabalho da Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) ressalta, para que a educação ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo. As instituições de educação profissional e tecnológica são desafiadas a adotar critérios de sustentabilidade na construção, adequação, reforma e manutenção dos prédios, visando à baixa emissão de carbono, a minimização do desperdício e da degradação ambiental. Com o fortalecimento da Educação Ambiental, elas podem promover uma gestão sustentável e a inserção da dimensão socioambiental nos currículos, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos.

Assim, urge considerar um conjunto de iniciativas no processo de planejamento e gestão dos cursos de educação profissional: abordagem da Educação Ambiental numa perspectiva sistêmica, integrada, inter e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares; inserir a dimensão socioambiental na formação dos diversos perfis profissionais, relacionando-a ao exercício das funções técnico-profissionais; incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos técnicos e metodológicos que aprimorem a cidadania ambiental, com a participação ativa nas tomadas de decisão, com responsabilidade individual e coletiva em relação ao meio ambiente local, regional e global; promover a educação ambiental, em todas as áreas técnicas, com o estudo sobre a legislação ambiental e gestão ambiental aplicáveis às respectivas áreas e atividades profissionais e

empresariais; reflexão a partir da dimensão socioambiental específica relacionada a cada habilitação profissional e ao exercício de cada atividade produtiva e laboral; incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias e práticas produtivas limpas e apropriadas que permitam a sustentabilidade ambiental nas atividades econômicas, abordando o consumo sustentável e considerando processos desde a matéria-prima até o descarte final de resíduos.

Faz-se necessário, também, como proposto no documento final da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), consolidar a expansão de uma Educação Profissional de qualidade, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social.

Otimização do ingresso nos cursos pela avaliação diagnóstica de saberes já constituídos

Essa matéria encontra-se prevista no art. 41 da LDB, que introduziu essa flexibilidade totalmente inovadora no sistema de ensino: permite que sejam aproveitados conhecimentos, habilidades e experiências já desenvolvidas pelos educandos, mesmo que não tenham sido objeto de escolarização e certificação formal.

Devem, pois, ser considerados os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador. O trabalhador tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção. Nesse sentido, o currículo de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, obviamente, valorizando o próprio projeto político-pedagógico da unidade educacional, deve considerar os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, contemplando as demandas atuais de trabalhadores que estão retornando à escola em busca da Educação Profissional e Tecnológica.

Pareceres desta Câmara de Educação Básica (Pareceres CNE/CEB nº 17/98, nº 16/99 e nº 40/2004) já orientam suficientemente esta matéria. Mais recentemente, foi criada no âmbito da SETEC/MEC, uma sistemática própria para o processo formal de reconhecimento e certificação de saberes profissionais, que é a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), objeto de Portaria Interministerial nº 1.082/2009, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego. A citada Portaria considera tanto o art. 41 da LDB, quanto o § 2º do art. 2º da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como os Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e nº 40/2004, “sobre diretrizes e critérios que permitam identificar, avaliar, reconhecer e validar os conhecimentos e habilidades adquiridos por jovens, adultos e trabalhadores, em suas trajetórias de vida e de trabalho, necessários ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais, bem como a importância de se organizar e orientar a oferta de programas de certificação profissional e cursos de formação inicial e continuada, nos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica.”

A Rede CERTIFIC, como uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica, está “voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada”. Esta Rede deve ser considerada de forma articulada com o Parecer CNE/CEB nº 40/2004 e outros atos normativos e pontuais definidos por esta Câmara de Educação Básica.

Os cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional, e os chamados pela LDB de “especiais”, passam a ser valorizados na medida em que a legislação e normas educacionais permitem o integral aproveitamento dos conhecimentos e saberes profissionais neles desenvolvidos, nos cursos técnicos de nível médio, quando diretamente relacionados com o perfil profissional da respectiva habilitação

profissional. A exigência legal para que isto aconteça está bastante clara na LDB: a escola deve avaliar, reconhecer e certificar esses conhecimentos e experiências, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. Trata-se de aproveitamento, decorrente de avaliação, reconhecimento e certificação, responsável e intencionalmente assumidos pela escola ofertante do curso técnico, à luz do perfil profissional de conclusão do curso oferecido e, não, de procedimento de ordem burocrática.

Neste sentido, registra-se que os saberes do trabalhador são igualmente valorizados, pois, também experiências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas no trabalho, podem ser aproveitados, sempre mediante “avaliação, reconhecimento e certificação”, educacionalmente desenvolvidos a critério da escola, nos termos das normas que regulamentam a matéria.

Existem alguns conselhos de registro e fiscalização do exercício profissional regulamentado que, muitas vezes, de forma até equivocada, causam sérios problemas aos egressos de cursos técnicos de nível médio e às respectivas instituições de ensino, na medida em que, por desconhecimento, induzem até o Judiciário a equívoco sobre uma pretensa irregularidade nos estudos, quando uma escola realiza o aproveitamento de saberes desenvolvidos em cursos livres realizados anteriormente.

Por outro lado, muitas dessas escolas dão razão aos referidos conselhos profissionais quando, irresponsavelmente, fazem aproveitamentos burocráticos de supostos conhecimentos previamente adquiridos em cursos livres e de competências profissionais desenvolvidas no trabalho, sem os procedimentos legalmente exigidos de “avaliação, reconhecimento e certificação”, intencionalmente planejados e desenvolvidos pela escola, à luz do perfil profissional de conclusão do seu curso técnico. A norma definida pelo art. 41 da LDB, devidamente normatizada por este Conselho, a partir de formulações do Ministério da Educação, pretende ensejar a criação de um novo paradigma para possibilitar que mais pessoas possam ter uma certificação conferida por instituição educacional autorizada, nos termos dos respectivos projetos pedagógicos e que estejam dispostas a executar seriamente as tarefas a elas atribuídas pela lei, em termos de “avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

Planejamento curricular

A Lei nº 11.741/2008 promoveu importantes alterações em relação ao Ensino Médio, à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, à Educação de Jovens e Adultos, e à Educação Profissional e Tecnológica. O § 2º do art. 36, presente na Seção IV, dedicada ao Ensino Médio, foi revogado e passou a vigorar como *caput* do art. 36-A, na Seção IV-A, dedicada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Igualmente, o § 4º do art. 36 passou a vigorar como parágrafo único do referido art. 36-A. Essas alterações dão vigor legal ao que já dispunha o Decreto nº 5.154/2004, o qual foi objeto do Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Elas não significam um retorno à situação anterior à atual LDB, ditada pela reforma promovida pela revogada Lei nº 5.692/71. Não representam, de forma alguma, assumir seus cediços objetivos. A modificação promovida em 2008, pelo contrário, enfatiza as orientações já assumidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, clareando melhor os elos e as relações estabelecidas pela LDB entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no nível da Educação Básica.

Como já indicado, a relação do Ensino Médio com a Educação Profissional é clara. Cabe ao Ensino Médio, enquanto “etapa final da Educação Básica”, em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, “a

preparação geral para o trabalho”. A “habilitação profissional”, incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional”, pode ser oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A. A LDB é clara: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (*caput* do novo art. 36-A).

O art. 36-B da LDB define as formas de desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como **articulada** (integrada ou concomitante) ou **subsequente** ao Ensino Médio. Ressalta, ainda, que a Educação Profissional deve observar “os objetivos e definições contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”, bem como “as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino”, e ainda, “as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico”.

A modificação introduzida no dispositivo legal, portanto, enfatiza o regime de colaboração instituído pelo art. 211 da Constituição Federal, reafirmado pelo art. 8º da LDB, ao tempo em que reforça o projeto pedagógico da escola, nos termos dos arts. 12, 13 e 14 da LDB e à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e das normas complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

A matéria é tratada neste Parecer à luz das alterações trazidas à LDB pela Lei nº 11.741/2008. A concepção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio supera o entendimento tradicional da Educação Profissional como um simples instrumento de atendimento a uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Esta concepção situa a Educação Profissional Técnica como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, e atenda as necessidades dos sujeitos e da sociedade. Ela tem sua centralidade no sujeito e suas relações sociais e com o meio ambiente, inserido num mundo do trabalho do qual se retiram os meios de vida e se realizam como pessoas e como cidadãos.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional dos trabalhadores e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais.

Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, é fundamental que, ao aprender, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições socio-ocupacionais. Neste contexto do mundo do trabalho, as expressões competência e autonomia intelectual, utilizadas de forma associada, devem ser entendidas como a capacidade de identificar problemas e desafios, visualizando possíveis soluções e tomando as decisões devidas, no tempo adequado, com base em seus conhecimentos científicos e tecnológicos e alicerçado em sua prática profissional e nos valores da cultura do trabalho.

Para tanto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o

desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social. Quando integrada com o Ensino Médio, essa Educação Profissional Técnica deixa de ser simplesmente a parte diversificada dessa etapa de ensino, como o foi na vigência da revogada Lei nº 5.692/71. Reitera-se que a Educação Profissional Técnica, na atual LDB, não substitui a Educação Básica. A valorização de uma não representa a negação da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho.

O art. 36-B, como já destacado, prescreve que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser **articulada** ou **subsequente** ao Ensino Médio. Para a oferta articulada, complementarmente aos dispositivos do art. 36-B, o art. 36-C define duas formas alternativas: a primeira é a forma **integrada**, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno. A outra é a **concomitante**, com matrículas distintas para cada curso, na mesma ou em outra instituição de ensino, inclusive mediante convênio de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma **articulada integrada** com o Ensino Médio, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única, e na forma concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada na forma **articulada concomitante** com o Ensino Médio, na idade própria, ou na modalidade EJA, em distintos estabelecimentos de ensino, entretanto, podem ser ofertados, também, com *projetos pedagógicos unificados em seu planejamento, execução e avaliação, com fundamento em acordos de intercomplementaridade entre as instituições educacionais envolvidas*, visando a essa ação conjugada, de sorte que resulte, na prática, à oferta de um ensino médio efetivamente integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo seu Diploma ter validade, também, para a continuidade de estudos superiores. Essa forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser planejada de forma a conduzir o aluno, simultaneamente, à conclusão do Ensino Médio e à habilitação profissional de Técnico de Nível Médio. Deve ser ofertada exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, de forma regular, na idade própria, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste caso, como já foi observado pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e Resolução CNE/CEB nº 1/2005, a carga horária total do curso deve ser ampliada, *a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação específica para o exercício das profissões técnicas*. Assim, como regra geral, tem a carga horária total de, no mínimo, 3.200, 3.400 ou 3.600 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, além da carga horária eventualmente destinada a estágio profissional supervisionado e/ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada com o Ensino Médio, como já foi observado pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e Parecer CNE/CEB nº 39/2004, pode possibilitar certa contração na carga horária mínima exigida. Assim, dependendo do curso e do eixo tecnológico, pode ter como carga horária total mínima 3.000, 3.100 ou 3.200 horas de efetivo trabalho escolar, além da carga horária eventualmente destinada a estágio profissional supervisionado e/ou a trabalho de conclusão de curso ou similar. Se este curso for articulado mediante efetiva integração da formação técnica com o Ensino Médio, com o planejamento das atividades de ensino efetivamente integrado e não com duas formações distintas e meramente justapostas, não há como discordar que tais conteúdos, devidamente relacionados e contextualizados uns com outros, deixem de ser repetidos numa e noutra suposta “parte”, propiciando, assim, contração da carga horária total

do curso. É oportuno ressaltar a autonomia dos sistemas de ensino e seus estabelecimentos, à luz dos respectivos projetos político-pedagógicos, para definir carga horária superior aos mínimos aqui estabelecidos. O mesmo ocorre na concomitância em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, em que há integração e não justaposição.

No caso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), há que se considerar o novo § 3º do art. 37 da LDB, o qual dispõe que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento. Nessa articulação da EJA no nível do Ensino Médio, também devem ser cumpridas as cargas horárias mínimas previstas tanto para o curso de EJA (1.200 horas) quanto para o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional oferecida). Totaliza, assim, a carga horária mínima de efetivo trabalho escolar de 2.000, 2.200 ou 2.400 horas, acrescidas das horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

Encontra-se ainda vigor, todavia, o Decreto nº 5.840/2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse dispositivo legal substituiu o Decreto nº 5.478/2005, originário da Portaria Ministerial MEC/SETEC nº 2.080/2005, que foi objeto de manifestação da Câmara de Educação Básica pelos Pareceres CNE/CEB nº 20/2005 e nº 29/2005. Pelo Decreto em vigor, no PROEJA, o curso integrado tem a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação geral, acrescidas das cargas horárias mínimas estabelecidas para os diversos cursos. No caso de habilitações com 800 ou com 1.000 horas, no entanto, pode ser incluído no total de 2.400 horas o tempo eventualmente destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar, até o limite de 400 e 200 horas, respectivamente. No caso de habilitação profissional de 1.200 horas, estas atividades devem ser necessariamente acrescidas ao mínimo de 2.400 horas.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio **articulada concomitante** com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, é restrita a quem tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio. Neste caso, a complementaridade entre a Educação Profissional e o Ensino Médio é praticada pelo próprio aluno, e pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso.

O estudante que, embora já tenha concluído o Ensino Fundamental, ainda não esteja cursando o Ensino Médio, pode ter aceita a sua matrícula nas etapas iniciais de qualificação profissional técnica, integrantes de um determinado itinerário formativo do técnico de nível médio, mas deve ser estimulado a elevar o seu nível de escolaridade, cursando e concluindo o Ensino Médio, sendo alertado de que a conclusão do Ensino Médio é condição necessária para a obtenção do correspondente diploma de técnico de nível médio. Caso não se matricule no ensino médio, não poderá ser matriculado, também, na etapa final do curso técnico de nível médio. Essa concomitância, entretanto, pode se dar tanto em relação ao Ensino Médio cursado regularmente, na chamada idade própria, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na concomitância com o Ensino Médio cursado em idade própria, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, a carga horária mínima total para o aluno fica em 3.200, 3.400 ou 3.600 horas, uma vez que o Ensino Médio tem a carga horária mínima de 2.400 horas e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dependendo da habilitação, tem carga horária mínima de 800, 1.000 ou 1.200 horas de efetivo trabalho escolar. A estas são acrescidas as horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado ou a trabalho de conclusão de curso ou similar e a avaliações finais.

No caso de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a concomitância leva à carga horária mínima total para o aluno de 2.000, 2.200 ou 2.400 horas. Isto por que devem ser cumpridas as cargas horárias mínimas previstas para o curso de EJA (1.200 horas) e as para o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (conforme a habilitação, cargas horárias mínimas de 800, 1.000 ou 1.200 horas), acrescidas das horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

Outra forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é a **subsequente** ao Ensino Médio, prevista no inciso II do art. 36-B. São cursos não diretamente articulados com este, pois são “destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Devem obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, bem como “as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico”. Essa oferta é restrita para quem já tenha concluído o Ensino Médio, cursado regularmente, na chamada idade própria, ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Médio é pré-requisito para a matrícula. As cargas horárias mínimas, conseqüentemente, dependendo da habilitação, são, respectivamente, de 800, ou 1.000, ou 1.200 horas, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, além da carga horária eventualmente destinada a estágio profissional supervisionado e/ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

A duração dos cursos, portanto, é indicada em horas e não em períodos semestrais ou anuais, o que permite sua oferta e distribuição flexível no tempo. Esta flexibilidade permite adequação às diferentes condições de segmentos estudantis. Assim, pode ter uma distribuição mais concentrada, com maior carga horária diária, para os que estudam durante o dia, pois, no geral, não trabalham. Para os que estudam à noite, no entanto, a distribuição diária da carga horária deve levar em conta que, na sua maioria, são trabalhadores antes de serem estudantes, que ao chegarem à escola, já cumpriram longa jornada laboral.

É possível, por outro lado, planejar o curso com parte não presencial, desde que respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total. Assim, o curso pode incluir atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária ou de cada tempo de organização curricular, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o necessário atendimento por docentes e tutores.

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

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

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

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

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

* De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio instituído pelo MEC.

A qualificação profissional técnica³ que compõe o respectivo itinerário formativo da profissionalização do técnico de nível médio refere-se à preparação para o trabalho em ocupações claramente identificadas no mercado de trabalho (parágrafo único do art. 36-D da LDB). Essa oportunidade de qualificação para o trabalho pode ser oferecida como módulo ou etapa com terminalidade, de um curso técnico de nível médio, ou de forma independente, como curso de qualificação profissional, integrante de um itinerário formativo de técnico de nível médio, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos até a conclusão da correspondente habilitação profissional técnica de nível médio. Neste caso, tais cursos somente podem ser oferecidos por instituição de ensino que tenha autorizada, também, a respectiva habilitação profissional técnica. Seu concluinte faz jus a certificado de Qualificação Profissional Técnica, para fins de exercício profissional e de continuidade de estudos até a obtenção do diploma de técnico. A regra para que isso aconteça é a de que “cada etapa caracterize uma qualificação para o trabalho”. Essa é cláusula pétrea a ser obedecida.

Para matrícula em um etapa ou módulo inicial, que integre um itinerário formativo de determinada habilitação profissional técnica de nível médio, podendo, inclusive, excepcionalmente, a critério do respectivo sistema de ensino, ser ofertada como curso de qualificação profissional, deve ser exigido como pré-requisito mínimo de escolaridade, a conclusão do Ensino Fundamental, estando, conseqüentemente, em condições de matrícula no Ensino Médio. Tais alunos, entretanto, devem ser estimulados a cursar o Ensino Médio na forma concomitante, sendo alertados no sentido de que a conclusão do ensino médio é condição essencial para que o concluinte do itinerário formativo venha a obter o correspondente diploma de técnico, não sendo permitida, todavia, a matrícula nos módulos finais da habilitação profissional técnica de nível médio sem a correspondente matrícula no ensino médio.

A especialização profissional técnica de nível médio oferecida em continuidade, para quem já é portador do correspondente diploma de técnico de nível médio, de acordo com o itinerário formativo planejado pela instituição educacional, complementa a habilitação profissional nesse nível de profissionalização e deve apresentar-se como intimamente vinculada às exigências e realidade do mundo do trabalho. Só pode ser oferecida essa especialização técnica de nível médio a quem já tenha sido devidamente habilitado como técnico de nível médio em habilitação profissional do correspondente eixo tecnológico.

³A *qualificação profissional*, adjetivada de *técnica* neste parecer, difere da “qualificação profissional” equivalente à “formação inicial e continuada”, conforme inciso I do § 2º do art. 39 da atual LDB, com a alteração trazida pela Lei nº 11.741/2008.

A Lei nº 11.741/2008 revogou o parágrafo único do antigo art. 41 da LDB, recolocando-o como *caput* do art. 36-D, com a seguinte redação: “os diplomas de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na Educação Superior”. Essa transferência do dispositivo legal do Capítulo III, onde se encontrava, para a Seção IV-A do Capítulo II, marca claramente que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, embora não possa ser confundida com o Ensino Médio enquanto “etapa final da Educação Básica”, objeto da Seção IV, é de nível médio, independentemente de como é ofertado. Como tal, nas formas articuladas integrada e concomitante, propicia uma dupla habilitação. Habilita legalmente para o exercício profissional como técnico de nível médio, com validade nacional garantida, inclusive para fins de inscrição no correspondente Conselho Profissional, no caso das profissões legalmente regulamentadas e fiscalizadas por órgão próprio. Habilita, também, para a continuidade de estudos na Educação Superior, obedecidos os critérios classificatórios dos processos seletivos a que se refere o inciso II do art. 44 da LDB.

A formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com esta dupla denominação, é apresentada no Capítulo III do Título V da LDB, a qual objetiva atender às necessidades de efetiva qualificação para o trabalho, sem as exigências de escolaridade predeterminada para a modalidade, como é o caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Tecnológica de graduação e pós-graduação. Esses cursos profissionalizantes são considerados como cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade. A matrícula nesses cursos é condicionada à capacidade de aproveitamento e não, necessariamente, a determinado nível de escolaridade, conforme estabelece o art. 42 da LDB, embora se deva ter em mira, sempre, a elevação desta, mediante sua articulação com o ensino regular na idade própria ou na modalidade de EJA.

A formação inicial e continuada ou qualificação profissional representa o mais amplo universo para atendimento de necessidades da maioria da população trabalhadora em matéria de Educação Profissional. É a mais flexível, tanto em relação aos objetivos, currículos e programas, quanto à clientela a ser atendida e à oferta programática. Ela responde a variadas demandas dos trabalhadores, da sociedade e da economia, especialmente no que se refere à necessidade de adequada oportunidade de qualificação profissional de cada cidadão para o desempenho de suas atividades profissionais, com autonomia e responsabilidade, no atendimento ao requerido pelo mundo do trabalho e pelo desenvolvimento da sociedade.

É oportuno lembrar que, nessa perspectiva, o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, inclui a formação inicial e continuada entre as possibilidades de integração ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. No âmbito do PROEJA, a carga horária mínima total do curso de Ensino Fundamental na modalidade de EJA integrado com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional é de 1.400 horas e deve assegurar, cumulativamente, no mínimo 1.200 horas para a formação geral e, no mínimo, 200 horas para a formação profissional. Esses cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional que forem ofertados com carga horária mínima de 160 horas e seus alunos forem devidamente avaliados e certificados, poderão, a critério da instituição de Educação Profissional e Tecnológica que acolher sua matrícula, aproveitar seus estudos anteriores para fins de continuidade de estudos técnicos de nível médio, nos termos do art. 41 da LDB e das normas dos respectivos sistemas de ensino.

Na formação inicial e continuada ou qualificação profissional, o Estado e a sociedade devem mobilizar esforços e recursos para a ampliação e democratização das oportunidades de profissionalização, atendidas as demais prioridades, como a garantia de Educação Básica a todos, com “padrões mínimos de qualidade”, conforme previstos no inciso VII do art. 206 da

Constituição Federal, no inciso IX do art. 3º e no inciso IX do art. 4º da LDB. Certamente, considerando a importância da ampla e diversificada oferta de oportunidades de profissionalização, inclusive mediante programas mais abertos e desregulamentados, a mesma LDB dispõe, no seu art. 42, que “as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”. Este é um fecundo campo, destinado a atender as necessidades de pessoas em busca de sua realização laboral e cidadã, mesmo que fora da formalização escolar, incluindo a formação continuada no próprio ambiente de trabalho. Nessa modalidade livre, não deve ser abandonada, entretanto, a perspectiva de associação com a elevação dos níveis de escolaridade dos participantes, bem como a estruturação dos cursos por itinerários formativos iniciados na qualificação profissional, passando pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio, até a especialização técnica de nível médio, se for o caso, bem como a Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação.

Como já indicado, em relação à EJA, foi inserido o § 3º no art. 37 da LDB, definindo que “a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”. Já foi editado regulamento que diz respeito ao PROEJA (Decreto nº 5.840/2006 e Pareceres CNE/CEB nº 20/2005 e nº 29/2005). Além deste programa, a articulação da EJA com a Educação Profissional pode ser realizada por iniciativa das escolas, oferecendo cursos, tanto na etapa do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, de forma integrada ou concomitante com cursos de formação inicial e continuada/qualificação profissional, bem como de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para isso, as referidas disposições da LDB e da Resolução CNE/CEB nº 3/2010, constituem estímulos às escolas e aos sistemas de ensino para a oferta articulada de cursos de EJA, com a Educação Profissional e Tecnológica.

Mais recentemente, em 26 de outubro de 2011, foi aprovada pelo Congresso Nacional e devidamente sancionada, a Lei nº 12.513/2011, que institui o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que é um programa a ser executado pela União, em regime de colaboração, com a finalidade de ampliar significativamente a oferta de atividades e programas de Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo último do PRONATEC é o de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, presencial e a distância, e de cursos e programas destinados à formação inicial ou qualificação profissional, ampliando, assim, as efetivas oportunidades educacionais dos trabalhadores brasileiros.”

Em todas as modalidades de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, as instituições educacionais devem adotar a *flexibilidade*, a *interdisciplinaridade*, a *contextualização* e a *atualização permanente* de seus cursos, currículos e programas, bem como garantir a identidade, a utilidade e a clareza *na identificação dos perfis profissionais de conclusão* dos seus cursos, programas e correspondentes organizações curriculares. Estas devem ser concebidas de modo a possibilitar a construção de itinerários formativos que propiciem aos seus concluintes contínuos e articulados aproveitamentos em estudos posteriores.

Desenvolvimento dos saberes profissionais

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente na LDB, situando-a na confluência dos direitos fundamentais do cidadão à educação e ao trabalho, demarca os elos e as relações entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica. Para atender aos direitos fundamentais do cidadão, em um contexto profissional em que a inserção do trabalhador no atual mundo do trabalho, em termos de exercício profissional de atividades

técnicas de nível médio, vem passando por grandes mutações e que está se alterando contínua e profundamente, é imperiosa a superação das qualificações profissionais restritas às exigências de postos delimitados no mercado de trabalho. Essa nova situação determina a emergência de um novo modelo de Educação Profissional centrado na aprendizagem por eixo tecnológico, na compreensão do trabalho como princípio educativo e na vivência da cultura do trabalho. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico de nível médio tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir seus próprios itinerários de profissionalização, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva.

A Educação Profissional e Tecnológica deve guiar-se pela orientação de integração “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, buscando, sobretudo, o “cumprimento dos objetivos da educação nacional”, os quais devem orientar as instituições de ensino na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos seus projetos pedagógicos, bem como na construção de seus novos currículos escolares e na elaboração dos correspondentes planos de curso, os quais orientam, por sua vez, os planos de trabalho dos docentes.

Assim, seus princípios orientadores são os mesmos da educação nacional, enunciados no art. 3º da LDB e que incluem: *igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade; apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público (...); garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.*

A observância desses princípios comuns da educação nacional indica que, embora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio não seja mais conceituada como mera parte diversificada do Ensino Médio, como chegou a ser tratada no regime da revogada Lei nº 5.692/71, uma vez que ela tem na profissionalização o seu escopo específico, a mesma é complementar e umbilicalmente ligada à Educação Básica.

O planejamento curricular da Educação Profissional e Tecnológica fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional que oferece cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em relação à concretização do perfil de conclusão do curso, definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais requeridos pela natureza do trabalho. Para isso, o perfil deve ser definido a partir da análise dos atributos que compõem as diferentes profissões, ou grupos de ocupações afins de um processo ou atividade produtiva, no âmbito dos respectivos eixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos planejados para oferta de cursos e programas. Essas propostas educativas devem atender às demandas dos sujeitos, da sociedade e do mundo do trabalho, além de levar em conta as condições e exigências locais e regionais, bem como a vocação e a capacidade de atendimento da instituição.

Na definição do perfil profissional de conclusão do egresso, devem-se considerar conhecimentos, saberes e competências profissionais:

- a) gerais requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica;
- b) comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão;
- c) específicas de cada habilitação profissional.

Enquanto as específicas definem a identidade do curso, as gerais da Educação Básica e as comuns ao respectivo eixo tecnológico garantem que o profissional formado tenha a exata compreensão de todo o processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional deve necessariamente considerar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional.

A estruturação curricular dos cursos, que conduzem à realização do perfil definido, é de livre concepção e direta responsabilidade da instituição educacional, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares do respectivo sistema de ensino, de forma aliada às exigências da própria instituição educacional, nos termos do respectivo projeto pedagógico, devendo contar com a efetiva participação da comunidade escolar, em especial dos seus docentes. Implica, também, em uma permanente atualização do currículo de acordo com as transformações que se processarem no trabalho, nas ciências e tecnologias e na sociedade. Esse modelo supõe a adoção de um novo paradigma pedagógico, no qual a centralidade está no ser humano e em suas relações com os outros e com a natureza, visando ao atendimento das necessidades dos sujeitos e da sociedade.

Em consequência, neste paradigma, a atenção se desloca das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem dos sujeitos. Sua prática pedagógica orientadora deve se pautar pela valorização das experiências pessoais do aluno, sejam elas acadêmicas ou de vida. Nesse sentido, a responsabilidade das instituições de Educação Profissional se amplia, porque esse modelo exige novas formas de organização curricular, novos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem que coloquem o docente como facilitador e o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A organização curricular por etapas com terminalidade profissional, conforme indicado na LDB (parágrafo único do art. 36-D), seguindo itinerários formativos estruturados por eixos tecnológicos, é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo do estudante. As etapas, constituídas por módulos ou outros formatos, podem ser entendidos como um conjunto de estudos que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma fase do processo formativo, e possuem terminalidade profissional se tiverem como referência básica uma ocupação reconhecida no mundo do trabalho. Estas etapas com terminalidade profissional representam saídas iniciais e intermediárias que preparam o estudante para exercer atividades profissionais reconhecidas como úteis, propiciando inserção no mundo do trabalho, ao tempo em que representam, também, uma fase significativa do processo de aprendizagem, e como tais, constituem unidades básicas para a avaliação educacional. Ao completar uma etapa com terminalidade, o estudante já faz jus à correspondente certificação profissional e está apto tanto para um trabalho qualificado como para continuar seus estudos, percorrendo outras fases de seu itinerário formativo, até a formação profissional do técnico de nível médio.

A adequação do currículo à lógica dos eixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos, propostos pela instituição educacional, deve se orientar pelos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização.

A flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas de oferta dos cursos, organizando seus conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras, projetos etc. A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades, com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente com seu exercício profissional, com as qualificações adquiridas.

A organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. Esse tradicional modelo educacional foi criticado por Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”, como sendo “educação bancária”. Criticou como os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar eram frequentemente descontextualizados, distantes do mundo experiencial de seus estudantes. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada, não propiciavam a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade. No procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. O desafio maior para o professor, ao atuar segundo este modelo, reside na sistematização da atuação do estudante e na orientação do mesmo nas trilhas da aprendizagem de forma permanente. A interdisciplinaridade, portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão planejado para o curso.

A contextualização, por sua vez, garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando efetivamente a teoria à vivência da prática profissional.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização ligam-se diretamente ao grau de autonomia conquistado pela escola na concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento de trabalho do conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial dos seus docentes. Estes princípios refletem-se na construção dos currículos em diferentes perspectivas, o que abre um horizonte de liberdade e, em contrapartida, de maior responsabilidade para a instituição educacional. Ao elaborar o seu plano de curso, tem a incumbência de planejar os correspondentes itinerários formativos, por eixos tecnológicos, os quais são básicos para a construção dos respectivos currículos, estruturados em função dos almejados perfis profissionais de conclusão, conciliando as aspirações e demandas dos sujeitos e da sociedade. Esta incumbência confere à instituição educacional maior agilidade na proposição, atualização e incorporação de inovações, correções de rumos e adaptações às mudanças, o que implica em assumir responsabilidade de organização administrativa e pedagógica de forma efetivamente interdisciplinar.

A atualização permanente dos cursos e currículos é outra orientação essencial para que os cursos e programas mantenham a necessária consistência. A escola deve permanecer atenta às novas demandas, dando-lhes respostas adequadas para atualização permanente dos currículos e para novos cursos, mas evitando concessões a apelos circunstanciais e imediatistas, considerando que educar para o trabalho implica no desenvolvimento humano de sujeitos sociais e significa educar para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a ampliação da capacidade de concepção e realização de projetos pessoais e coletivos.

Esse modo de conceber e de realizar a Educação Profissional e Tecnológica pode trazer novas possibilidades para o trabalhador. Atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo, criativo e responsável são aprendizagens que extrapolam o espaço de trabalho e podem ser ampliadas para todas as esferas sociais em que o sujeito age como cidadão. Assim, é possível afirmar que essa educação estará, acima de tudo, tornando possível a formação de um cidadão mais atuante.

Essas novas potencialidades e possibilidades que o modelo desejado de Educação Profissional e Tecnológica traz para a ampliação da cidadania e da sua capacidade de trabalho estão, evidentemente, na dependência de uma série de cuidados relativos à prática pedagógica. Em primeiro lugar, é fundamental entender que os conteúdos de ensino são meios e não finalidade do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos de ensino dessa Educação Profissional e Tecnológica são as bases tecnológicas necessárias. Por bases tecnológicas, entende-se o conjunto de conceitos e princípios resultantes da aplicação de conhecimentos aos processos de trabalho em um dado eixo tecnológico. Elas se constroem a partir de bases científicas (conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática, e das ciências humanas) e instrumentais (correspondentes às linguagens que permitem comunicação e leitura do mundo), que devem ser desenvolvidas fundamentalmente na Educação Básica.

A integração do conhecimento teórico com a prática profissional é um grande desafio presente no processo educacional, sobretudo na Educação Profissional, pois a prática a constitui e organiza, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica. A LDB, aliás, enfatiza que não deve haver dissociação entre teoria e prática. Daí, que a prática se configura não apenas como situações ou momentos distintos de um curso, mas como inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação todo o aprendizado. Para garantir essa integração, é importante adotar metodologias que a privilegiem e cuidar da definição dos conteúdos e de sua organização nas diferentes etapas de ensino. É necessário, nesse sentido, adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, tais como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas; investigação sobre atividades profissionais; estudos de caso, conhecimento direto do mercado e das empresas, projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe; simulações; projetos de exercício profissional efetivo, e estágios profissionais supervisionados como atos educativos de responsabilidade da instituição educacional. Propicia-se assim a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos.

Neste contexto, o estágio profissional supervisionado, obrigatório ou não, quando previsto e assumido intencionalmente pela escola como ato educativo e atividade curricular de sua responsabilidade, presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso, é uma das estratégias de integração teórico-prática, intencionalmente integrada com o currículo do curso, nos termos da legislação específica e das normas vigentes sobre a matéria, cuja carga horária, como regra geral, deve ser adicionada aos mínimos exigidos para a respectiva habilitação profissional.

Estágio profissional supervisionado

Logo após a edição da Lei nº 11.741/2008, foi sancionada, também, a Lei nº 11.788/2008, definindo novas normas para a oferta de estágio aos estudantes, o qual é marcadamente caracterizado como “ato educativo escolar, supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho”. O estágio, obrigatório ou não, de acordo com esse novo dispositivo legal, “faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”. A aprovação quase simultânea dessas duas leis chama a atenção dos educadores para uma necessidade cada vez mais urgente, que é a de aliar a instituição de ensino a empresas e organizações sociais e ambientalmente responsáveis, visando à contextualização curricular e ao desenvolvimento de saberes próprias da atividade profissional e para a vida cidadã. Essa aliança, entretanto, não deve assumir o sentido restrito das atividades curriculares de estágio supervisionado, mas, sobretudo, viabilizar processos educacionais simples e

efetivos, descomplicando as relações para que projetos de parcerias possam ser incrementados com empresas e órgãos públicos e privados, organizações não governamentais e outras que assumam a parceria para essa ação educacional, com o apoio e orientação do respectivo sistema de ensino.

O estágio deve atender aos dispositivos da Lei nº 11.788/2008, bem como às normas definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e Resolução CNE/CEB nº 1/2004, no que não contrariar a citada lei, até que haja nova manifestação deste Conselho Nacional de Educação sobre a matéria.

A carga horária que for destinada ao estágio profissional supervisionado deve ser adicionada à carga horária total do respectivo curso, salvo em curso na forma *articulada integrada* com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do PROEJA, que obedece a regras próprias. A instituição educacional, o estudante e a organização concedente da atividade de estágio profissional supervisionado devem, conjuntamente, firmar *Termo de compromisso*, conforme preceitua a citada lei.

Projeto político-pedagógico

Uma das linhas centrais constitutivas da nova LDB é a proposta pedagógica da instituição educacional, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, como tratada nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB. O art. 12 diz respeito às incumbências das instituições educacionais, a partir da “execução e elaboração de sua proposta pedagógica”. O art. 13 trata das incumbências dos docentes, a partir da “participação da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. O art. 14 refere-se à “gestão democrática do ensino público”, a partir da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. O art. 15 determina que os sistemas de ensino assegurem às suas unidades educacionais “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Tudo isto para garantir o cumprimento do projeto político-pedagógico da instituição educacional, expressão maior de sua autonomia educacional.

O primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de toda instituição educacional, obviamente, é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato e não como um texto formal ou uma peça de ficção, na medida em que se tornar expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação que unificam a comunidade escolar. É essencial, para tanto, que os profissionais da educação e a comunidade escolar sintam que esse projeto verdadeiramente pertence a este grupo e que a comunidade educacional se identifica com ele e nele se reconhece. Por isso mesmo, todos devem ser autores e sujeitos de seu desenvolvimento.

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo nele consagrado, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados fará com que todos reconheçam que as decisões tomadas expressam a vontade e a compreensão coletiva e não o poder de algumas pessoas ou segmentos específicos. É essencial, para a implantação de uma política educacional, que a comunidade escolar se convença da pertinência de sua implantação e se mobilize para que a mesma seja realizada.

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições de realização do trabalho pedagógico, com sobrecarga para os professores e com resistência para se destinar espaço e tempo para atividades coletivas – leva-nos à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isto é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo

para o desenvolvimento de uma educação integrada. Assim, faz-se necessária uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação deste estado de coisas.

Desse modo, a primeira providência é a geração de tempos e espaços para a realização de atividades coletivas. Por vezes pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores, profissionais e estudantes com o tema. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas também pode ser bastante proveitoso. Isto, entretanto, não é suficiente. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que o desenvolvimento de um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola e que não é uma ilusão de intelectuais, ou uma promoção da respectiva Secretaria ou do MEC, o qual possivelmente passará quando chegar outra gestão.

Para que isto seja possível é preciso, entretanto, que os gestores educacionais, nos três níveis federativos, implementem medidas concretas que produzam a confiança por parte dos educadores, no sentido de que se trata de uma política de Estado. Assim, além da geração de condições de tempo e espaço para os professores e demais profissionais da educação, bem como a promoção de estratégias destinada à formação continuada das equipes de trabalho, são necessárias medidas que devem ser progressivamente alcançadas, tais como: a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; a melhoria da infraestrutura física, material e tecnológica das escolas.

Organização curricular por eixos tecnológicos

A mudança na metodologia de organização da Educação Profissional e Tecnológica foi resultante de um longo processo de debates, iniciado em 2006, no contexto da elaboração dos Catálogos Nacionais, primeiramente, dos Cursos Superiores de Tecnologia e posteriormente, dos Cursos Técnicos de Nível Médio. A antiga forma de organização curricular, considerando as áreas profissionais, seguia a lógica das atividades econômicas, nem sempre guardando unicidade de critérios de classificação.

As 21 áreas existentes tanto se referiam a setores da economia (Agropecuária, Comércio, Indústria), como a segmentos de setores econômicos (Construção Civil, Mineração, Turismo), ou a nichos tecnológicos específicos (Informática, Telecomunicações, Geomática), bem como a áreas profissionais em si (Saúde, Artes, Serviços de Apoio Escolar). Ao longo do tempo, essa diversidade de critérios gerou grande heterogeneidade entre as diversas áreas profissionais, especialmente com relação ao tamanho e abrangência. Como vários cursos podiam ser alocados em mais de uma área, com foco ora em produtos, ora em processos, acabou predominando a tendência de que o nome refletisse as características e as especificidades da formação. Isto gerou enorme dispersão e multiplicidade de denominações, dificultando a supervisão e avaliação desses cursos e programas ou mesmo a realização de censos educacionais.

O eixo tecnológico garante mais coerência com a especificidade do campo da Educação Profissional e Tecnológica, que tem na tecnologia seu objeto de estudo e intervenção. O registro, a sistematização, a compreensão e a utilização dos conceitos de tecnologia, histórica e socialmente construídos, como elementos de ensino, pesquisa e

extensão, possibilitam que a educação profissional e tecnológica seja assumida como instrumento de inovação e de transformação das atividades econômicas, podendo contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento do país.

Como resultado dos estudos e debates realizados ao longo de quase dois anos, decidiu-se adotar um único critério para a classificação dos cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica: a identificação e compreensão de um conjunto de tecnologias convergentes que servem de apoio e dão sustentação à produção. Isto requer o resgate do histórico e da lógica do desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos, em termos de diálogo das necessidades e dos desafios de inovação tecnológica, frente aos efetivos processos de implementação de políticas científicas e tecnológicas.

Embora existam diferentes conceitos de tecnologia, alguns aspectos são recorrentes nas definições encontradas. A tecnologia sempre modifica uma realidade a partir da utilização de um conjunto complexo de conhecimentos tecnológicos acumulados, transformando tanto a base técnica como as relações humanas. Estes conhecimentos podem englobar usos e costumes, conhecimentos técnicos e científicos, técnicas, ferramentas, artefatos, utensílios e equipamentos, ações, aportes e suportes novos ou antigos. Como objeto de estudo, a tecnologia pode ser entendida como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar é o estudo do trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Para os estudantes de cursos técnicos de nível médio, tais discussões se tornam acessíveis na medida em que são capazes de compreender os princípios gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas fundamentais para os sistemas de produção. É esta a essência dos núcleos politécnicos comuns previstos na organização curricular dos cursos técnicos de nível médio. O estudo destes princípios implica necessariamente na compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e no entendimento de como tem se dado a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos. Em outras palavras, implica em assumir o trabalho (condição humana de intervenção) como princípio orientador do processo formativo.

Esta forma de estruturação do currículo requer a identificação das tecnologias que se encontram associadas na produção de um bem ou um serviço. É neste sentido que o eixo perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos. Ao identificar as tecnologias, torna-se possível agrupá-las a partir de uma determinada lógica. Lembrando que toda classificação é uma convenção, contendo certo grau de arbitrariedade, esses conjuntos podem ser organizados seja pelo suporte, aplicação ou outra categoria pré-determinada. Estes agrupamentos ordenados de informações tecnológicas, cujos conteúdos encontram-se articulados em seus aspectos lógicos e históricos, são as matrizes tecnológicas.

Os eixos tecnológicos e suas respectivas matrizes tecnológicas encontram-se descritos no anexo do Parecer CNE/CES nº 277/2006. Posteriormente, foram tratados também no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Porém, podem ser atualizados anualmente, juntamente com os Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos Técnicos de Nível Médio, como é o caso do processo em debate nesta Câmara de Educação Básica.

Inicialmente, constavam dez eixos tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; e Recursos Naturais. Com a elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio foram incorporados os eixos Apoio Escolar, e Militar. Na última atualização do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, foi criado o eixo de Segurança

que compreende tecnologias, infraestrutura e processos direcionados à prevenção, à preservação e à proteção dos seres vivos, dos recursos ambientais, naturais e do patrimônio. Recentemente, esta Câmara de Educação Básica recebeu da SETEC/MEC nova proposta de atualização dos Eixos Tecnológicos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, que se encontra em fase de estudos e aprovação. Essa atualização permanente busca não só corrigir eventuais distorções como responder à dinamicidade dos setores produtivos, sem perder de vista que estas mudanças tecnológicas permanecem alicerçadas em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas.

O agrupamento dos cursos a partir da identificação de suas matrizes tecnológicas e dos núcleos politécnicos comuns permite mapear, entre as oportunidades educacionais disponíveis – cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e superiores, e respectivas especializações, técnicas e tecnológicas – aquelas que se encontram articuladas, considerando uma estrutura socio-ocupacional. Em outras palavras, propicia mais elementos para determinar as possibilidades de definição dos respectivos itinerários formativos que um estudante poderá acessar na construção de uma trajetória educacional consistente. A instituição de ensino, ao organizar a sua programação educacional, com o estabelecimento dos possíveis itinerários formativos, poderá melhor orientar o estudante e o trabalhador em suas escolhas. Nessa compreensão, os itinerários formativos não se constituem percursos desordenados, fragmentados, mas contemplam desenhos de caminhos consistentes e propositadamente delineados e intencionalmente ofertados, evitando, assim, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou entre teoria e prática.

Recursos institucionais para a oferta dos cursos

O planejamento do curso deve criar condições para a garantia, também, da busca de estrutura física e pedagógica para seu desenvolvimento. Por vezes, é o desenvolvimento inicial do currículo que fundará as bases para a conquista das condições efetivas da oferta.

Como regra geral, os recursos institucionais – prédio, instalações, equipamentos e recursos didáticos e tecnológicos – devem:

- cumprir a legislação sobre acessibilidade, para bem atender as pessoas com deficiência;
- possuir iluminação e aeração adequadas às necessidades de cada ambiente;
- dispor de mobiliário adequado ao desenvolvimento dos cursos pretendidos;
- possuir acervo bibliográfico condizente com as necessidades de estudo, consulta e pesquisa pelos alunos e docentes, com número suficiente de exemplares por título;
- contar com laboratórios de informática para utilização em todos os cursos e com equipamentos específicos quando oferecidos cursos de exigência tecnológica própria;
- contar com ambientes específicos, conforme os cursos ofertados – laboratórios, oficinas, ateliês e outros;
- possibilitar a utilização, quando for o caso, de ambientes de produção de empresas e organizações parceiras, desde que em espaços adequados, com segurança comprovada;
- utilizar ferramentas e tecnologias educacionais inovadoras, atualizadas, alinhadas com o mundo do trabalho e de forma contextualizada ao longo do processo educacional, visando ao aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Organização dos cursos a distância, com mediação tecnológica, e parâmetros de carga horária presencial

A história da Educação Profissional a distância no Brasil teve início em 1904, com a implantação do ensino por correspondência. O rádio e, sobretudo, a televisão vieram a se acrescentar ao correio. Com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, em especial as eletrônicas, foram impulsionadas a pesquisa e a oferta de cursos a distância de Educação Superior e de Educação Profissional. A LDB oficializou a modalidade de Educação a Distância como válida para todos os níveis e modalidades de ensino (art. 80), exceto para o Ensino Fundamental (§ 4º do art. 32), o qual deve ser “presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

A regulamentação dada pelo Decreto nº 5.622/2005, caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Todos os princípios, conceitos e concepções que orientam a Educação Profissional e Tecnológica são igualmente válidos em sua oferta na modalidade Educação a Distância. A oferta de cursos técnicos de nível médio nesta modalidade segue, em parte, a mesma lógica de organização da forma presencial: ambas se orientam pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, realizam acompanhamento pedagógico, práticas em laboratórios, oficinas, ateliês e outros ambientes específicos, podem prever estágio supervisionado e trabalhos de conclusão de curso, conforme o planejamento. Ademais, possuem definição de momentos presenciais obrigatórios de aulas e atividades práticas, com exigência de assiduidade, realizam diversos tipos de avaliação de aprendizagem, com a obrigatoriedade e prevalência das presenciais sobre outras formas de avaliação.

A qualidade dos cursos técnicos a distância também reside em suas especificidades, tais como: supervisão presencial e a distância, sistemas de comunicação e informação eficientes, material didático e ambientes específicos de aprendizagem com sua linguagem própria e infraestrutura física de apoio presencial. A Educação a Distância pressupõe uma forte estrutura de apoio ao aluno e acompanhamento deste em sua trajetória formativa, nos momentos presenciais e a distância. Nos momentos presenciais, exigem-se profissionais capacitados nos conteúdos dos componentes curriculares, que auxiliem os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, em horários pré-estabelecidos, nos polos de apoio presencial. Nos momentos a distância, o acompanhamento é realizado por meio das plataformas virtuais de ensino, videotutoria e diferentes meios de comunicação síncrona e assíncrona e outros recursos.

O material didático constitui-se no instrumento facilitador da construção do conhecimento e mediador da interlocução entre os sujeitos do processo educacional. Pode ser composto de material impresso, audiovisual, além daqueles desenvolvidos para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem *web*. Devido a sua importância no processo de mediação, sua avaliação deve ser rigorosa. Em sua elaboração deve-se explorar a convergência e a integração entre os conteúdos, tendo como base a perspectiva de construção do conhecimento e o favorecimento da interação entre sujeitos envolvidos com o processo educativo.

Em qualquer mídia, o material didático para Educação a Distância deve ter características que favoreçam o processo de mediação pedagógica de forma autogerida pelo estudante, privilegiando, por exemplo, textos dialógicos, parágrafos relativamente curtos, conexões com diferentes meios didáticos para aprofundamento do assunto (*hiperlinks*), questões ou exercícios de aprendizagem para auto-avaliação constante, apoio de ilustrações,

animações e jogos didáticos, além de uma identidade visual que favoreça e motive a aprendizagem. A interatividade é uma característica essencial, pois o estudante procurará construir sua aprendizagem em uma relação autônoma.

Outro recurso da maior importância que deve ser muito bem observado no momento de autorização de funcionamento de cursos a distância refere-se à previsão e às condições de funcionamento dos polos de apoio presencial. Estes polos são unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nestas unidades realizam-se atividades presenciais, tais como avaliações, acompanhamento e orientação de estágio, orientação aos estudantes, defesa de trabalho de conclusão de curso, aulas práticas em ambientes específicos, como laboratórios, oficinas, ateliês e outros, quando for o caso; vide e webconferência, atividades de estudo individuais ou em grupo, com a utilização do laboratório de informática e de biblioteca, entre outras. Esta unidade é de grande importância não somente pelo apoio ao desenvolvimento do curso como por se tornar ponto de referência essencial para os estudantes em horários de atendimento diversificados. No andamento dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica, pela necessidade de muitas atividades práticas, o apoio presencial é de fundamental importância.

Inúmeras consultas e situações pouco convencionais, todavia, estão ocorrendo e obstando significativamente a oferta de cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância, em face especialmente da falta de norma específica sobre o assunto.

O Decreto nº 5.622/2005, que regula a matéria, apenas menciona, mas não define carga horária nos cursos técnicos reservada para avaliações, estágios supervisionados obrigatórios e atividades que exigem laboratórios ou outros ambientes específicos, bem como não define os tempos para os momentos presenciais.

O estágio supervisionado, obviamente, deve ser presencial em sua totalidade, quando previsto e nos termos do plano do curso. Sua carga horária é acrescida à prevista para a habilitação oferecida, nos termos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, assim como os tempos das avaliações finais que forem realizadas. Quanto às atividades de prática profissional, estas integram a carga horária da habilitação.

Quanto à carga horária obrigatória para os momentos presenciais, devem ser estabelecidos parâmetros, distinguindo-se os cursos do segmento da saúde dos demais. Os da saúde requerem um mínimo de 50% (cinquenta por cento) de atividades presenciais. Nos demais cursos, admite-se uma variação entre 20% (vinte por cento) e 50% (cinquenta por cento), dependendo da natureza tecnológica do curso e do perfil profissional de conclusão desejado para cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Profissionalização e formação dos professores

A questão central, a ser equacionada, é a de que há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, da formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a forma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. O grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente. Esta é uma variável de fundamental importância para distinguir a formação deste professor da Educação Profissional

daquele outro da Educação Básica, de modo geral. Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.

Além destes dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do professor da Educação Profissional, os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atua. Não se trata, portanto, de apenas garantir o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares, os quais podem, muito bem, ser adquiridos em cursos de graduação, tanto no bacharelado quanto na tecnologia, ou até mesmo em cursos técnicos de nível médio, que podem ser considerados como pré-requisitos. Ao lado dos saberes pedagógicos, o conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional constitui outro dos três eixos estruturadores fundamentais da formação de docentes para a Educação Profissional, ao lado do cultivo dos saberes do trabalho, traduzidos em termos de vivência profissional e experiência de trabalho.

Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais.

A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

A formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada (inciso II do art. 67 da LDB).

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução, para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Brasília, (DF), 9 de maio de 2012.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Conselheiro José Fernandes de Lima

Conselheiro Mozart Neves Ramos

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 9 de maio de 2012. Conselheiro

Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

*** Homologado: D.O.U. 4/9/2012.**

Parecer CNE/CEB Nº 13/2012

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a
Educação Escolar Indígena*

I - RELATÓRIO

1. Apresentação

Este Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. As Diretrizes resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

O protagonismo indígena, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. É, então, no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar que se dá a construção destas Diretrizes como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

Na busca pela construção deste diálogo, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, instituiu em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99 fixaram normas para o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica.

De 1999 até a atualidade, a Educação Escolar Indígena vem sendo objeto de pauta nesse colegiado, tanto, de modo geral, por meio da sua inserção nas questões relacionadas à Educação Básica, quanto na apreciação das matérias que tratam de suas especificidades, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 1/2011, que trata das funções do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e o Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que orienta a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

Além destes documentos, a presença de conselheiros indígenas no CNE¹, desde 2002, tem evidenciado o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional. Os movimentos sociais dos índios, por sua vez, consideram o CNE uma importante agência política que tem contribuído para a garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.

Ao longo dessa trajetória há que se destacar ainda a atuação específica da CEB e de seus conselheiros nos espaços de interação com as comunidades escolares indígenas. Em 2007, por exemplo, a Câmara de Educação Básica realizou, no período de 25 a 27 de março, reunião ordinária no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, região do Alto Rio Negro. O evento se converteu num marco histórico da CEB, tendo em vista ser uma das primeiras reuniões ordinárias fora de sua sede em Brasília. Suas sessões contaram com uma grande audiência pública, notadamente indígena, quando foi posta em relevo a situação da Educação Escolar Indígena daquela região. Segundo a conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, presidente da CEB na época, o evento refletiu *a preocupação da Câmara de Educação Básica em estar próxima da comunidade indígena para discutir a formulação e a implementação da política nacional de Educação Escolar Indígena*.²

Essa atuação também pode ser exemplificada por meio da participação dos conselheiros da CEB em diversos eventos locais, regionais e nacionais promovidos tanto por instituições dos sistemas de ensino, quanto pelo movimento indígena, tais como conferências, seminários, audiências públicas, encontros de professores, dentre outros.

É, então, nesse contexto de busca de fortalecimento dos diálogos interculturais que a Câmara de Educação Básica estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito da comissão instituída em 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 4/2010, composta pelos seguintes conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Clélia

1 Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Pareci de Mato Grosso) de 2002 a 2006; Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa do Amazonas) de 2006 a 2008; Maria das Dores de Oliveira (povo Pankararu de Pernambuco) de 2008 a 2010 e Rita Gomes do Nascimento (povo Potyguara do Ceará) de 2010 a atualidade.

² Clipping MEC (15/3/2007 - 15:14): CNE promove reunião para discutir educação indígena.

Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (Presidente) e Rita Gomes do Nascimento (Relatora), conforme proposto pela Indicação CNE/CEB nº 3/2010.

A construção dessas Diretrizes se deu em diálogo instituído entre o CNE, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC³. Foram relevantes, ainda, nesse processo as manifestações apresentadas nos dois seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados pelo CNE, ocorridos em 2011 e 2012, em Brasília, bem como as contribuições providas da reunião técnica ocorrida durante o último desses seminários.

Nesse sentido, estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:

- a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

³ O GT foi composto por especialistas indígenas e indigenistas que atuam na Educação Escolar Indígena com o objetivo de subsidiar a elaboração destas diretrizes, tendo como referência principal as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CNE/CEB 3/99, os documentos referenciais elaborados pelo MEC a partir de 1991, quando este recebeu a incumbência de coordenar as ações de Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um conjunto de documentos e manifestações indígenas a respeito da situação da Educação Escolar Indígena no país.

f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente.

2. O direito à educação escolar diferenciada

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País.

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola.

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.

Esse movimento que nasce de dentro das comunidades indígenas parece começar a encontrar ressonância no Estado brasileiro, quando a questão das diferenças passa a ganhar um novo sentido, sendo gradativamente assumida como um valor ético e político que orienta algumas de suas políticas públicas. O direito à diferença cultural, por exemplo, tem sido bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, articulado a outros movimentos da sociedade civil organizada em prol da democratização do país. Na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sociopolíticas com o intuito de superar a situação de tutela a que historicamente foram submetidos. É importante destacar que a mobilização política dos índios tem contado com a parceria de entidades indigenistas, algumas delas criadas ainda em meados da década de 1970.

A luta do movimento indígena e de seus aliados repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas. No campo da educação, novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas, no rumo de uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue.

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*”.

Fica, portanto, a partir da Constituição de 1988 assegurado aos índios suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal.

O art. 210, § 2º, assegura às *comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. No art. 231 é reconhecido o direito a *sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*.

O direito a uma educação diferenciada também encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino, dentre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompendo com o silêncio da lei anterior, regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Na esteira do que regulamenta a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo: fundamentos e conceituações da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99, reconhece que *a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.*

Essas Diretrizes se constituem num marco importante no cenário educacional brasileiro ao normatizar as experiências de educação diferenciada das comunidades indígenas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º, estabelece *no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*

O direito a Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que *a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.*

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, *independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.*

O Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas para as escolas indígenas que, deste modo, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu art. 3º.

Evidenciando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de Educação Escolar Indígena. Dada a importância política e pedagógica do evento para os novos rumos da Educação Escolar Indígena, a CONEEI e seu documento final serão considerados adiante.

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional.

No Brasil esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004. O que motivou a aprovação desta Convenção foi o fato dos povos indígenas e tribais, em muitas partes do mundo, não gozarem dos direitos humanos fundamentais na mesma proporção que o resto da população. Há, além disso, o reconhecimento de que tais povos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições, seu modo de vida e seu desenvolvimento econômico.

Corroborando com esta visão que aponta para as ideias de protagonismo e autonomia dos indígenas, é preciso dar relevo ainda à Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, que reconhece *a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os Estados; celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram.*

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença, fenômeno ligado a práticas e discursos políticos que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação.

Neste cenário, as políticas públicas encontram o desafio de unir universalização de direitos e ações políticas com o efetivo respeito e valorização das diferenças culturais como princípio orientador para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas. Em tais políticas, igualdade e diversidade não devem ser antagônicas, constituindo-se nos fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social.

A Educação Escolar Indígena para sua realização plena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que

assegure o princípio do bilíngüismo e multilingüismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito a terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional.

Como dever do Estado brasileiro para com os povos indígenas a Educação Escolar Indígena deverá se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento:

a) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

b) a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

c) a organização escolar própria, nos termos detalhados no Projeto de Resolução em anexo;

d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças.

Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008.

Para o cumprimento efetivo da lei, faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas.

Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012).

3. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

De 16 a 21 de novembro de 2009, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), realizou, em Luziânia, GO, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que teve como tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmção Cultural”. A CONEEI foi precedida de conferências locais, realizadas em 1.836 escolas indígenas, com a participação de cerca de 45.000 pessoas entre estudantes, professores, pais e mães de estudantes, além de lideranças indígenas.

Dessas conferências locais saíram propostas que foram discutidas em 18 conferências regionais, reunindo cerca de 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores, entre representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas de ensino, FUNAI, instituições de ensino superior, entidades da sociedade civil e demais instituições. Nas conferências regionais foram aprovadas propostas para serem discutidas e apreciadas na Conferência Nacional, etapa que congregou 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, totalizando 804 participantes. Estiveram representados 210 povos indígenas.

A Conferência Nacional teve como principais objetivos consultar representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de Educação Escolar Indígena; discutir propostas de aperfeiçoamento de sua oferta, principalmente em relação ao modelo de gestão, propondo diretrizes que possibilitem o avanço da Educação Escolar Indígena em qualidade sociocultural e efetividade.

Entre as principais propostas aprovadas pelos participantes da Conferência estão a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena articulado ao sistema nacional de educação; a implantação dos territórios etnoeducacionais; a necessidade de ampliação do controle social a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena, de modo que os novos modelos de gestão garantam e ampliem o protagonismo indígena em todas as instâncias propositivas e deliberativas.

Além desses, 17 outros itens foram discutidos e propostos com o objetivo de orientar a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, dando ênfase à perspectiva intercultural como parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas. Nessa perspectiva, a escola indígena deve trabalhar temas e projetos ligados aos modos de vida de suas comunidades, à proteção das terras indígenas e dos recursos naturais, devendo para isso dialogar também com outros saberes.

Neste sentido, destaca-se a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos ao contemplar os conhecimentos e modos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas.

Na CONEEI foi proposto também que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em parcerias com as organizações indígenas, Organizações não governamentais da sociedade civil e demais órgãos governamentais como instituições de Educação Superior, FUNAI, criassem programas de assessoria especializada e pesquisas em Educação Escolar Indígena para dar suporte aos projetos político-pedagógicos e ao funcionamento das escolas indígenas. Os órgãos governamentais devem garantir recursos financeiros para a construção de infraestrutura adequada à oferta de educação de qualidade (transporte, merenda, equipamentos e prédios escolares), a formação inicial e continuada de professores indígenas, a produção de materiais didáticos e assessoria técnica e jurídica.

Pode-se destacar, ainda, como preocupações e proposições centrais da Conferência:

a) a importância de se implementar políticas linguísticas, tendo em vista a riqueza cultural e linguística de certas regiões do país. Faz-se necessário, nesse sentido, a elaboração e implantação de políticas a partir de consulta livre, prévia e informada a favor da valorização das línguas indígenas e do plurilinguismo individual e comunitário, existentes nas terras indígenas e em outros contextos urbanos regionais marcados pela presença indígena;

b) a necessidade de criação, pelo MEC, em parceria com as instituições envolvidas com a Educação Escolar Indígena, de formas diferenciadas de avaliação institucional e do desempenho dos estudantes indígenas, bem como do reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena. Isto significa que a Educação Escolar Indígena deve ter processos próprios de avaliação, levando-se em consideração as diferenças de cada comunidade, os projetos político-pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores indígenas;

c) a necessidade de se reconhecer o caráter diferenciado das escolas indígenas, com seus programas, currículos, calendários e materiais didáticos próprios e específicos, balizados por projetos político-pedagógicos que espelhem os projetos societários de cada povo, contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades;

d) a necessidade de se estabelecer diretrizes para demandas cada vez mais presentes em todos os territórios etnoeducacionais para níveis ou modalidades de ensino até então não regulamentadas no contexto da legislação para Educação Escolar Indígena: Educação Infantil, Ensino Médio Regular ou Integrado à Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Superior.

O Documento Final contém cerca de 50 proposições votadas e aprovadas pelos delegados participantes da I CONEEI, também aprovadas, em sua integralidade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010. Na orientação das mudanças necessárias na oferta e condução da política nacional de Educação Escolar Indígena, é fundamental que tanto o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, quanto os órgãos de normatização, como os Conselhos Estaduais de Educação, incorporem e assumam essa agenda de proposições na formulação e execução das políticas públicas dirigidas aos povos indígenas e suas escolas.

4. Organização da Educação Escolar Indígena

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas disponíveis no MEC, nos últimos anos, permite constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Em 1999, quando foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, foram identificadas 1.392 escolas. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, apontam para esse crescimento: em 2004, esse número saltou para 2.228; em 2005, para 2.323; em 2006, para 2.422; em 2007, para 2.480; em 2008, para 2.633; em 2009, para 2.672 e em 2010, para 2.836 escolas indígenas.

Esse aumento progressivo do número de escolas indígenas verificado no período focalizado (1999-2010) deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o censo escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de “salas de aulas” localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e urbanas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento. Esse aumento também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de alimentação escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes.

Em termos de vinculação administrativa, os dados revelam que a maior parte das escolas indígenas hoje está vinculada aos municípios: são 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos pelos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas (dados de 2010). Destes estudantes 151.160 estavam no Ensino Fundamental, sendo que 109.919 estavam matriculados nos anos iniciais, enquanto apenas 41.241 estavam nos anos finais; 19.565 estavam matriculados na Educação Infantil; 10.004 no Ensino Médio e 15.346 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em termos percentuais, a situação de matrícula dos estudantes indígenas em 2010 é a seguinte:

Educação Infantil	10%
Ensino Fundamental Total	77,5%
Anos iniciais (72,7%)	
Anos finais (27,3%)	
Ensino Médio	5%
Educação de Jovens e Adultos	7,5%

A distribuição desses estudantes, pelos níveis e modalidades de ensino, mostra que há ainda um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudo, havendo uma forte concentração dos estudantes indígenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental: eles representam 56,5% do total de estudantes matriculados. Já no Ensino Médio, contabiliza-se apenas 5% do total dos estudantes indígenas. Essa é uma situação que tem marcado a expansão da escola indígena pelo país, ainda que se registre, em anos recentes, uma pequena melhora nesse quadro.

Porém, uma melhor adequação da distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis e modalidades de ensino exige um esforço maior por parte dos sistemas de ensino do país, no sentido de garantir e ampliar os programas de formação de professores indígenas, tanto em nível de magistério na modalidade normal quanto superior; construir, reformar e equipar as escolas indígenas, provendo-as com equipamentos e materiais didático-pedagógicos próprios, que permitam o exercício e a prática da educação intercultural e diferenciada almejada pelas comunidades indígenas e garantida na legislação educacional brasileira.

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

4.1 Educação Infantil

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um *direito*, ela pode ser também uma *opção* de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo.

Para que essa avaliação expresse de modo legítimo os interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

Em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a Educação Infantil se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado.

Para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna.

Com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem:

- a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- d) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena.

Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos

de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas.

Crianças são, atualmente, compreendidas como seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo. Por essa razão, as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos.

Assim, as definições de cada povo sobre o que é aprender e quais os processos e as relações fundamentais para tal – o que se deve aprender, por meio de que relação, como, quando e quanto – devem ser levadas em consideração nos espaços escolares. A diversidade dos modos de conceber o conhecimento e sua produção, então, deve ser discutida e contemplada nos projetos educativos da Educação Infantil nos contextos indígenas.

Nos ambientes escolares, as crianças não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades.

Desse modo, a escola, compreendendo que as crianças são parte da comunidade, não pode segregá-las das atividades socioeconômicas e rituais e das relações sociais que a constituem, devendo prever suas participações nestas atividades e sua convivência com os diversos atores nelas envolvidos. Nesse sentido, é importante que a educação escolar das crianças contemple as iniciativas e atividades educativas “complementares” à escola e de caráter “comunitário”, voltadas à valorização cultural, aos processos próprios de transmissão e socialização dos conhecimentos e à sustentabilidade socio-ambiental dos povos indígenas.

Com isso, o calendário da escola indígena, por exemplo, deve prever a possibilidade de participação das crianças nestas atividades, considerando-as também letivas. Esta participação, parte da formação das crianças indígenas, não deve ser confundida com exploração do trabalho infantil.

Alternativamente, se pode pensar em uma Educação Infantil que não as encerre nos muros da escola, nem as prive das relações que são importantes para sua formação e socialização, não sendo uma mera antecipação da escolarização e alfabetização precoces, respeitando os projetos socio-educativos de cada povo.

Na organização dos espaços e dos tempos da Educação Infantil nas escolas indígenas, deve se observar as seguintes orientações:

a) as práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças e vivenciadas por elas nos seus espaços e tempos apropriados;

b) deve ser considerada a importância da presença dos sábios e especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, garantindo-lhes a participação nos processos educativos;

c) a presença das mães ou daqueles que são responsáveis pelas crianças de acordo com as práticas comunitárias de cuidado deve ser garantida;

d) a educação escolar das crianças indígenas deve fazer uso dos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade das comunidades, como por exemplo: casa da cultura, casa da língua, centros comunitários, espaços tradicionais de ensino. As

atividades pedagógicas desenvolvidas nestes espaços deverão ser reconhecidas pelas instâncias normativas como atividade letiva;

e) para a oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas deve ser garantida a estrutura adequada de acordo com a especificidade e as decisões de cada comunidade.

f) a organização das turmas deve respeitar as idades das crianças tal como definidas pelas comunidades escolares, considerando-se, inclusive, a possibilidade de criação de turmas com faixas etárias diferentes, tanto na escola quanto nos outros espaços de aprendizagem da comunidade;

g) a idade de entrada da criança na escola deve ser definida pelas comunidades indígenas, após consulta livre, prévia e informada, com diagnóstico e avaliação;

h) a organização das crianças por gênero deve também ser definida por cada comunidade, tanto na organização da escola, quanto nas atividades e nos aprendizados específicos;

i) a língua em que serão desenvolvidas as atividades escolares deverá ser decidida previamente e com ampla participação comunitária, sendo prioritária a alfabetização na língua indígena, quando for o caso;

j) o direito à Educação Infantil deve ser garantido independente da quantidade de crianças matriculadas na escola, não devendo restringir-se aos parâmetros quantitativos definidos *a priori* pelos sistemas de ensino.

4.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, em seus primeiros anos, foi durante muito tempo a única etapa de ensino ofertada nas escolas indígenas. Sua universalização ainda hoje continua sendo um desafio, o que traduz a inadequação das estruturas educacionais dos sistemas de ensino e a ineficácia das políticas públicas que visam garantir aos estudantes indígenas o acesso, permanência e conclusão com êxito dessa etapa da Educação Básica. Em que pese os avanços significativos dos últimos tempos realizados com a formação de professores, a construção e ampliação de escolas, a melhoria na alimentação e transporte escolares, o direito à educação escolar – mesmo na fase considerada fundamental – não foi conquistado plenamente pelos povos indígenas que reivindicam a presença da escola em suas comunidades.

Para a garantia do Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo⁴, será necessária a conjugação de sua oferta com as políticas públicas destinadas aos diferentes âmbitos da vida dos estudantes indígenas e de suas comunidades. O que significa dizer que as políticas educacionais devem estar articuladas, por exemplo, com as políticas ambientais, territoriais, de atenção à saúde, à cultura, ao desenvolvimento econômico e social, para que sua oferta esteja adequada, de modo mais efetivo, às concepções e modos de ser indígenas. Nesse sentido, a criação e implementação de políticas educacionais diferenciadas e específicas para as populações indígenas, requerendo as condições supracitadas de articulação com outras políticas públicas, é condição *sine qua non* para a garantia do direito à educação escolar a estes atores sociais.

⁴ Nos marcos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que considera o Ensino Fundamental como “um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos”.

O Ensino Fundamental, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deverá se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Essa cidadania poderá ser construída por meio do acesso aos códigos da leitura, da escrita, das artes, dos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades. Noutros termos, o Ensino Fundamental deve assumir a função de propiciar aos estudantes indígenas os conhecimentos escolarizados fundamentais para o trânsito das suas vivências dentro e fora da comunidade.

O Ensino Fundamental deve ainda aliar às práticas educativas, as práticas do cuidar, no atendimento às necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida (infâncias, juventudes e fase adulta). Sendo assim, os cuidados corporais e afetivos, de acordo com os sentidos que lhes atribui cada comunidade ou grupo indígena, precisam se constituir em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes, atendendo aos diferentes grupos ou categorias de idade definidos comunitariamente. A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental. De acordo com esta orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes.

Organizado em ciclos, seriação, etapas ou módulos, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas segue, na maioria dos casos, a proposta organizacional definida pelas Secretarias de Educação. No entanto, faz-se necessário destacar que as escolas indígenas possuem autonomia para, na definição de seus projetos político-pedagógicos, organizar o Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e comunitário.

As escolas indígenas, dentro de sua autonomia, devem adequar os currículos do Ensino Fundamental aos tempos e aos espaços da comunidade, atentando para os diversos tempos e modos de aprendizagem de cada estudante indígena. Nesse sentido, os currículos e programas escolares devem ser flexíveis, adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes indígenas nas dimensões biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, dentre outras. Corroborando com este objetivo, cabem aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade.

O conjunto destas orientações está em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que reconhece, em seu art. 40, o direito dos povos indígenas de terem respeitadas as suas *peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, ao reconhecer a condição das escolas indígenas como instituições educativas regidas por normas e ordenamento jurídico próprios, autoriza os professores indígenas ao exercício da gestão pedagógica e administrativa de suas práticas escolares diferenciadas.

Mas, diante do contexto de expansão das escolas indígenas, em muitos casos, seus professores têm enfrentado problemas na formação dos núcleos ou equipes gestoras, tendo em vista o alheamento dos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino em relação às realidades socioculturais dos povos e comunidades indígenas. Sendo assim, as Secretarias de Educação precisam, em articulação com as comunidades indígenas, definir a composição do quadro de indígenas que gestará a escola, observando-se o estabelecimento de critérios em comum acordo. Isto ajudará a promover maior reconhecimento do direito dos indígenas a assumirem o controle social dos seus projetos de educação escolar.

Além disso, para que se efetive a autonomia das escolas indígenas é imprescindível, por exemplo, a participação dos professores indígenas nos espaços de acompanhamento e controle social do Ensino Fundamental, tais como os Conselhos de Alimentação Escolar, conselhos de execução dos recursos, de avaliação dos sistemas e redes, bem como da própria Educação Básica.

No respeito à autonomia das escolas indígenas, a organização atual do Ensino Fundamental com duração de nove anos, ao instituir a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com seis anos de idade, conforme dispõe a LDB, alterada pela Lei nº 11.274/2006, deve adequar-se aos imperativos socioculturais das comunidades indígenas como fundamentos de seus projetos de escolarização. Assim, em que pesem os aspectos positivos dessa ampliação da duração do Ensino Fundamental para outros segmentos da população brasileira, possibilitando a entrada das crianças mais cedo na escola, a opção de alguns grupos indígenas pela não inserção de crianças muito pequenas na escola também deve ser respeitada. Recomenda-se, então, que a idade de matrícula das crianças no Ensino Fundamental poderá ocorrer após os seis anos de idade para os grupos indígenas que assim optarem, em razão das especificidades de suas práticas culturais de cuidar e educar.

No que se refere à universalização do Ensino Fundamental nas comunidades indígenas, uma das questões prementes está ligada à implantação e ampliação, onde for o caso, do segundo segmento do Ensino Fundamental. Tal ação coloca novos desafios para as escolas indígenas e seus professores, como a questão da adequação das formações docentes; da necessidade de ampliação de investimentos no transporte e alimentação escolar; de adequação da estrutura de prédios escolares compatíveis, equipamentos e mobiliários para os diferentes públicos (crianças, jovens e adultos) atendidos no Ensino Fundamental e a adaptação das funções dos docentes indígenas, materiais didáticos e pedagógicos, bem como das metodologias de ensino às necessidades e características dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, no que diz respeito às especificidades das escolas indígenas, embora os sistemas de ensino tenham dividido as responsabilidades com a Educação Básica ficando, geralmente, o Ensino Fundamental a cargo dos Municípios e o Ensino Médio sob a responsabilidade dos Estados, a oferta da Educação Escolar Indígena é da competência dos Estados. Portanto, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas, com tudo o que lhe diz respeito, deve ser da alçada dos Estados, cabendo-lhes o provimento de recursos necessários à garantia do Ensino Fundamental aos estudantes indígenas de acordo com suas especificidades.

Há, ainda, que se considerar o fato do sistema nacional de ensino estar organizado num percurso formativo que vai da Educação Infantil ao ensino superior e à pós-graduação. Todavia, entre algumas comunidades indígenas há outros percursos de formação para o desempenho de papéis especializados que nem sempre obedecem à sucessão unilinear das etapas presentes no sistema nacional. Na garantia do direito à diferença é necessário, então, que os sistemas de ensino reconheçam a validade social e pedagógica desses processos formativos diferenciados.

No que concerne às práticas linguísticas nas escolas indígenas, a prevalência do português, em contextos comunitários bilíngues ou multilíngues, expressa a desvalorização, em algumas situações, a que está sujeita a diversidade sociolinguística do país. Há casos, no entanto, em que a língua de instrução adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a língua indígena, evidenciando a estratégia comunitária para a salvaguarda, vitalização e valorização dessa língua nos processos escolares. Faz-se necessário para a solução do problema das ameaças às sócio-diversidades linguísticas no ambiente educacional, a criação e implementação de uma política linguística nacional que assegure a obediência do princípio do bilinguismo e multilinguismo que rege as propostas de Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, recomendou ao Ministério da Educação “o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença.”

Esta política linguística deve possibilitar, dentre outras coisas, a formação sistemática dos quadros técnicos dos Sistemas de Ensino e igualmente dos professores indígenas – docentes e gestores – e seus formadores no conhecimento das teorias que analisem os fenômenos sociolinguísticos das línguas em contato, tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita, e as línguas indígenas, tradicionalmente ligadas à expressão oral.

No atendimento a esta e outras demandas da Educação Escolar Indígena, os Sistemas de Ensino devem reformular suas referências legais e normativas, considerando as diferenças socioculturais das comunidades indígenas, com vistas a assegurar os direitos dessas comunidades a construir sua própria escola, de acordo com seus projetos de continuidade sociocultural. Nestes termos, a Educação Escolar Indígena, instrumento de construção da autonomia política e de apoio aos projetos societários da comunidade, deve promover a reflexão das especificidades das realidades socioculturais indígenas, realizando processos formativos adequados ao desenvolvimento das comunidades, incluindo as formações profissionais e técnicas.

4.3 Ensino Médio

A oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas de todo o país é uma experiência recente, tratando-se de uma demanda crescente nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas. Atualmente, das 2.836 escolas indígenas existentes, 80 ofertam essa etapa de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na construção de seus projetos escolares e societários. Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas comunidades com qualidade sociocultural de vida tem sido uma das preocupações do movimento indígena nos últimos anos. Buscando atender a esta demanda, alguns sistemas de ensino têm ofertado o Ensino Médio nas próprias comunidades, de acordo

com o desejo dos grupos indígenas. Na mesma direção, organizações indígenas e indigenistas também têm implementado projetos de ensino médio. Alguns deles, no entanto, têm encontrado dificuldades de reconhecimento pelos sistemas de ensino, por demandarem o estabelecimento, por parte dos órgãos normativos, de critérios específicos para sua devida regulamentação.

Nessa diversidade de situações há ainda os casos em que o Ensino Médio não tem sido ofertado, mesmo havendo demanda. Todavia, nos termos da LDB, em seu art. 4º, inciso II, é dever do Estado a sua universalização. Nesse sentido, pode se depreender a extensão do direito a esta etapa da educação básica às comunidades indígenas.

As questões do ensino médio compuseram parte da pauta da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que, em suas deliberações, orienta as escolas indígenas de Ensino Médio a construir seus projetos político-pedagógicos de modo coletivo, com a participação de toda a comunidade. Estes projetos, então, devem atender às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais das comunidades que têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 10/2011.

Os projetos devem também prever a formação dos professores indígenas em cursos que os habilitem para atuar nesta etapa de ensino, bem como estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas desta etapa educacional, tais como laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais.

As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

A organização curricular do Ensino Médio deve ser flexível visando a sua adequação aos contextos indígenas, às escolas e aos estudantes. Assim, as comunidades escolares devem decidir os modos pelos quais as atividades pedagógicas serão realizadas, podendo ser organizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, regime de tempo integral, dentre outros. De forma geral, as experiências em curso têm buscado romper com a organização por disciplinas, trabalhando com eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores, matrizes conceituais, onde se estudam conteúdos das diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar.

O ensino médio, em síntese, deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento. Pautando-se no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da educação básica deve ser compreendida como um processo educativo dialógico e transformador.

4.4 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, são utilizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP 2008).

A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Políticas voltadas para esse atendimento especializado precisam ser elaboradas e postas em prática de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas que apresentem demandas de Educação Especial devem prever, por meio de seus currículos, da formação de professores, da produção de material didático, de processos de avaliação e de metodologias, as disposições necessárias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido *mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua brasileira de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (e da língua indígena), facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade social como um direito de todos/as.* (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social.

4.5 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental. É caracterizada como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar devem propor um modelo pedagógico adequado a essa modalidade de ensino “assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências.” Os componentes curriculares, ainda conforme esse Parecer, devem favorecer condições de igualdade formativa, adequando tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica orientam que os cursos de EJA devam pautar-se pela flexibilidade tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando:

- a) romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- b) prover suporte e atenção individual as diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- c) valorizar a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- d) desenvolver a agregação de competências para o trabalho;
- e) promover a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- f) realizar sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

No que se refere à Educação Escolar Indígena, a EJA deve estar adequada às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro. Sendo assim, é necessária a contextualização da proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais, devendo, para isso, ser discutida com a comunidade indígena.

O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) traz a orientação de que seja garantida a implantação da EJA nas escolas indígenas quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o Ensino Fundamental regular.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizou em 2007

diagnóstico, oriundo de um processo de discussão realizada por uma comissão interinstitucional e de representantes indígenas, e propôs medidas em relação à Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O documento apresenta recomendações e sugere diretrizes específicas para educação profissional, em especial de nível médio técnico para os povos indígenas, referenciados no Decreto nº 5.840/2006 que criou no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

4.6 Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais.

A categoria *profissional* ou *educação profissional*, nesse sentido, deve estar ligada aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento a outras necessidades cotidianas.

Os projetos de educação profissional indígena devem expressar os interesses das comunidades, baseados em diagnósticos contextualizados em suas realidades e perspectivas, que valorizem seus conhecimentos tradicionais e projetos socioambientais. É imprescindível que sejam construídos com a participação dos sábios indígenas no intuito de articular, interculturalmente, saberes e práticas próprios a cada povo com os saberes e práticas dos não indígenas.

Estando o direito à terra na base do reconhecimento de todos os demais direitos indígenas e dadas as diversas situações de territorialidade que vivenciam, a questão do território ocupa um lugar central em seus projetos societários e movimentos políticos de reivindicação de direitos específicos, dentre eles a educação diferenciada. A Educação Profissional e Tecnológica nos contextos indígenas devem, então, contribuir para uma gestão territorial autônoma que possibilite a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em alguns casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos.

Em um projeto de educação escolar diferenciada espera-se que a Educação Profissional e Tecnológica proporcione aos estudantes indígenas oportunidade de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessário ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão ambiental, magistério e outras. É necessário também fortalecer e apoiar processos de formação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas. No âmbito destas instituições deverão ser criados programas específicos de formação profissional em atendimento às demandas das comunidades indígenas, planejados e executados com a participação de representantes indígenas e de entidades indigenistas.

No que diz respeito à Educação Profissional no Ensino Médio integrado e na Educação de Jovens e Adultos indígenas, os sistemas de ensino devem oferecer cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento, atendendo as Diretrizes Curriculares da cada curso e específicas da Educação Escolar Indígena, definidas pelos Conselhos de Educação.

As diferentes realidades vivenciadas nas comunidades colocam uma variedade de perfis, profissionais ou não, adequados a elas. Há, portanto, uma enorme gama de oportunidades para assegurar a inserção e compromisso dos estudantes indígenas com os projetos sociais de suas comunidades, articulando tradição e oralidade e conhecimento científico em bases dialógicas, reflexivas e propositivas.

5. Projeto político-pedagógico das escolas indígenas

O projeto político-pedagógico (PPP), expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Este documento deverá apresentar *o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto.* (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de “bem viver” dos grupos étnicos em seus territórios, devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena.

Como já demonstrado existem vários dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que garantem à escola indígena a autonomia para a definição de seu PPP, estabelecendo a sua forma de funcionamento, objetivos e metas.

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.

Na garantia do direito à especificidade dos projetos de escolarização dos grupos indígenas, é necessário que a organização dos projetos político-pedagógicos possibilite aos estudantes indígenas desenvolverem estratégias para a apropriação de conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades.

Estas precisam tomar parte em todas as etapas de elaboração e implementação dos PPP, com o objetivo de lhes assegurar o protagonismo na construção de suas propostas de educação escolar.

A associação entre proposta pedagógica e as realidades e problemáticas de cada comunidade deve possibilitar a discussão a respeito dos diferentes processos formativos dos estudantes indígenas, no âmbito de suas realidades comunitárias. Nesse sentido, as escolas precisam reconhecer o valor sociocultural e pedagógico desses processos formativos diversos não estabelecendo hierarquias entre eles. Com isso, a escola estará contribuindo para a valorização dos diferentes papéis que os estudantes podem vir a exercer.

A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo, definido no PPP. A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, então, deve ser um eixo estruturante dos projetos político-pedagógicos na Educação Básica. Desse modo as propostas de educação escolar poderão contribuir para a continuidade dos grupos indígenas em seus territórios, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o bem viver das comunidades indígenas.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser, assim, elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica na Educação Escolar Indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indígenas do estado e da sociedade civil. Devem, ainda, em cumprimento ao disposto na Convenção 169 da OIT, serem legitimados socialmente, no âmbito das comunidades indígenas. Para tanto, devem ser objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

É importante ressaltar que as escolas indígenas, em seus limites e possibilidades, consolidando o direito de aprender dos estudantes, dão suporte às estratégias supracitadas que necessitam, para se efetivarem, da atuação de outras agências institucionais. É necessária, para isso, a promoção de políticas públicas coordenadas para as comunidades indígenas que tenham como objetivo fortalecer e instrumentalizar os grupos na construção de seus projetos societários etnopolíticos e educativos.

No âmbito destas políticas, o MEC e as Secretarias de Educação, em parceria com as organizações indígenas, instituições de ensino superior, outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena visando dar suporte ao funcionamento das escolas na execução do seu projeto educativo.

Por fim, faz-se necessário chamar a atenção para as preocupações políticas e pedagógicas que se apresentam no horizonte do movimento indígena com a construção das propostas de escolarização diferenciada. A apropriação da instituição “escola” pelo movimento indígena nos seus processos de organização política, visando dar visibilidade às suas demandas por direitos particulares, trouxe questões complexas ligadas às implicações políticas do universo do pedagógico.

Assim, não obstante o exemplo de algumas experiências escolares indígenas bem sucedidas, ainda carecendo de maior publicidade, continua sendo de importância estratégica preocupar-se com a garantia do direito de aprender; com a proposição de modelos de gestão escolar efetivamente diferenciados; com os processos de avaliação e sua finalidade; com a construção de metodologias que considerem, de fato, os processos de ensino aprendizagem

próprios das comunidades indígenas, dentre outros. Nesse sentido, é bom lembrar que estes aspectos também constituem a dimensão política do ato pedagógico.

Na sequência, alguns destes aspectos, postos como questões prioritárias pela I CONEEI, dadas as crescentes complexificações das propostas de educação escolar diferenciada, serão apreciados.

5.1 Currículo da Educação Escolar Indígena

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definem o currículo como *conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes*. Entendido desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros.

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática.

Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação;

b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, a *recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências*. Estes materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino, bem como pelo MEC, para todas as etapas da Educação Básica.

5.2 Avaliação

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Em outras palavras, ligada às concepções de educação, a avaliação deve servir para aprimorar o projeto político-pedagógico das escolas.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada. Tais dimensões visam à formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. Pautando-se numa abordagem historicamente situada, a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes indígenas em suas relações intraétnicas e interétnicas.

Processos de avaliação excludentes são incoerentes com os princípios de uma educação escolar diferenciada. O direito à educação, à diferença e à aprendizagem pode ser cerceado em decorrência de avaliações padronizadas e homogeneizantes que não considerem as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores.

As escolas indígenas, na construção da educação diferenciada almejada, precisam desenvolver práticas de autoavaliação que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária nas escolas. Isto implica na revisão do conjunto de objetivos e metas do projeto político-pedagógico que expressa a função sociopolítica da escola e sua preocupação com a qualidade social das aprendizagens.

Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; suas atividades econômicas; a construção de escolas de acordo com suas necessidades socio-educativas e ambientais e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Busca-se, com isso, garantir o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios das escolas indígenas legalmente assegurados pela legislação educacional.

Diante do papel central da avaliação na formulação e implantação das políticas educacionais, a inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliações institucionais das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas.

A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

5.3 Professores indígenas: formação e profissionalização

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade sociocultural só serão possíveis se à sua frente estiverem, como docentes e como gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores aparecem, em muitos casos, no cenário político e pedagógico como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante,

indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das mais de 2.836 escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é, portanto, um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Tais cursos devem estar voltados para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino. Devem assegurar, ainda, a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. Esta formação poderá ser realizada por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Além do desafio da formação inicial, ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização, os professores indígenas precisam ter garantida sua atuação como profissionais do magistério nos quadros dos sistemas de ensino. Assim, é imperioso que tais sistemas criem a categoria professor indígena como carreira específica do magistério e promovam concursos adequados às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas. Nesse processo de regularização da carreira do professor indígena devem ser garantidos os mesmos direitos atribuídos aos demais professores dos respectivos sistemas de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional e condigna com suas condições de trabalho, garantindo-lhes também jornada de trabalho conforme estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão – diretor, coordenador, secretário, dentre outros – nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins. Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada com foco nos processos de gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena. Tais formações visam o desenvolvimento de habilidades para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena. Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

6 Ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena

O direito à educação escolar diferenciada, fundamentada nos princípios comunitário, da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade, é assegurado, no plano formal, por dispositivos jurídicos que passam a orientar as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Reflexo de uma conjuntura nacional e internacional preocupada com a garantia de uma educação escolar como direito humano fundamental, as políticas de construção da Educação Escolar Indígena na atualidade requerem do Estado brasileiro o reconhecimento deste direito por meio da construção e implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à diversidade.

Tais políticas carecem, para se efetivar, da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se suas competências e responsabilidades. Desse modo, o regime de colaboração exigido pressupõe, no plano institucional, administrativo e organizacional, o estabelecimento e cumprimento de normas pelos entes federados na oferta e promoção da educação escolar diferenciada para os grupos indígenas.

A definição destas competências é estabelecida nos incisos I, II e III do art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base na Constituição Federal de 1988 e na LDB. De acordo com o documento, é de responsabilidade da União legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena; apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação, bem como na oferta de programas de formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado; criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas; orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

Quanto ao papel dos Estados, caberá a estes a oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio do regime de colaboração com seus municípios; a regulamentação administrativa das escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; o provimento de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno funcionamento das escolas

indígenas; a regulamentação do magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitido nos quadros do magistério público mediante concurso específico; a promoção da formação inicial e continuada de professores indígenas; a elaboração e publicação sistemática de material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

Já aos Conselhos Estaduais de Educação compete o estabelecimento de critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; a autorização para o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas; a regularização da vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Conforme o que estabelece a referida Resolução é facultado aos municípios a oferta da Educação Escolar Indígena em regime de colaboração com os respectivos estados e anuência das comunidades indígenas. Foi estabelecido o prazo de três anos para que as escolas indígenas mantidas pelos municípios fossem estadualizadas, caso não atendessem às exigências de terem se constituído em sistemas de educação e possuírem dotações orçamentárias para o atendimento dessa demanda escolar.

Não obstante o avanço das Diretrizes estabelecidas por essa Resolução, algumas de suas determinações não foram cumpridas a contento. O processo de estadualização ou de celebração do regime de colaboração entre Estados e Municípios, por exemplo, não ocorreu em muitos casos, mesmo quando as comunidades indígenas expressaram tal vontade. Cabe aqui reafirmar que a coordenação das Políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do MEC, mas sua execução compete aos estados que têm a prerrogativa de executá-la em colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas.

Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação não criaram normas específicas para a regularização das escolas indígenas que funcionam, em sua maioria, sem o devido reconhecimento legal. O mesmo ocorre com os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio, que carecem de uma legislação específica ainda não instituída por muitos sistemas de ensino. Diante destas questões, faz-se necessário que os Conselhos de Educação, na construção de normas com vistas à regulamentação das escolas indígenas e seus projetos de formação docente, reconheçam, efetivamente, as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio de normas adequadas às suas necessidades.

No âmbito de uma perspectiva de ação colaborativa, é recomendável a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena para que, em parceria com os Conselhos de Educação, possam garantir o direito das comunidades indígenas terem seus processos de educação escolar regularizados e reconhecidos. É importante ressaltar ainda que os Conselhos de Educação Escolar Indígena, visando dar celeridade e legitimidade aos processos de reconhecimento e regularização das escolas e cursos de formação inicial em nível médio, podem assumir, além de funções consultivas e deliberativas, funções normativas, conforme orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011, homologado pelo Ministro de Estado da Educação, em 15 de abril de 2011.

Ainda no que se refere às competências dos entes federados estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 3/99, verifica-se que não foi cumprida a contento a determinação de criação ou adaptação de programas destinados ao desenvolvimento da educação com vistas ao atendimento das especificidades da Educação Escolar Indígena, tais como programas de alimentação, transporte e construção de prédios escolares. Faz-se necessário então reafirmar o direito das comunidades indígenas de serem ouvidas e participarem ativamente da criação e implementação destes e de outros programas que afetem seus modos de construção de continuidade sociocultural.

Quanto à alimentação escolar, embora o MEC tenha estabelecido valor diferenciado para o atendimento deste programa nas escolas indígenas, há ainda a necessidade de criação e implantação de Conselhos de Alimentação Escolar, viabilizando a participação dos indígenas em sua execução e monitoramento. No tocante ao transporte escolar, sua oferta sistemática, garantindo o acesso e permanência dos estudantes indígenas nas escolas, poderá contribuir para que seja atendida a demanda de ampliação do Ensino Fundamental e de criação do Ensino Médio nas escolas indígenas. Já no que diz respeito à construção de prédios escolares, o desafio está ligado à superação de entraves burocráticos que dificultam tanto a adoção de modelos arquitetônicos adequados às peculiaridades das comunidades indígenas, quanto a liberação e aplicação dos recursos destinados a este programa, carecendo de maior flexibilização das regras instituídas pelos órgãos de financiamento e de execução.

Outra determinação não cumprida diz respeito à questão da regularização do magistério indígena por meio da criação da categoria professor indígena e sua admissão nos quadros do serviço público via concurso específico. Para tanto, a mobilização dos professores indígenas e o reconhecimento, por parte dos sistemas de ensino, da necessidade de valorização e regularização jurídica do exercício profissional dos docentes indígenas, constituem-se em fator decisivo para a promoção da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena almejada pelos diferentes atores sociais nela envolvidos.

Estas questões, somadas a outras, se converteram em temas recorrentes nos vários espaços políticos de discussão da Educação Escolar Indígena com vistas à construção de propostas escolares que efetivamente atendam às necessidades e interesses dos grupos indígenas, como encontros de professores, assembleias das organizações indígenas, cursos de formação, reuniões de fóruns ou comissões de Educação Escolar Indígena, seminários nacionais, dentre outros. A partir destes debates e seus espaços institucionais, tanto o Estado, quanto o movimento indígena e seus parceiros, têm adotado determinadas ações no sentido de solucionar os desafios que continuam a se apresentar na construção da Educação Escolar Diferenciada.

Dentre tais ações podem se destacar a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC, das comissões interinstitucionais compostas por representantes indígenas e de diversas instituições nas Secretarias de Educação, Fóruns de Educação Escolar Indígena, Observatórios de Educação Escolar Indígena criados nas universidades públicas, a criação dos territórios etnoeducacionais e a realização da I CONEEI.

Estas ações apontam para uma necessária ampliação e consolidação dos espaços de discussão para que estes venham a desempenhar cada vez mais um papel decisório e de orientação de políticas públicas educacionais, expressando as formas de construção de protagonismo indígena e do bem viver de suas comunidades ou grupos. Espera-se, com isso, que tais espaços assumam não apenas funções consultivas junto aos diferentes sistemas de ensino, mas que também possam deliberar e acompanhar as ações relativas às Políticas de Educação Escolar Indígena, legitimadas, sobretudo, pela participação ativa dos grupos nelas envolvidas. Em outras palavras, o que se espera que ocorra é a legitimação e institucionalização dos espaços políticos organizadores do diálogo entre povos indígenas, seus parceiros e o Estado.

Na construção destes espaços de debates e de decisão, espera-se ainda que outras conferências de Educação Escolar Indígena celebrem e fortaleçam os seus princípios no intuito de consolidação do processo democrático e de respeito e promoção das diferenças

socioculturais como direito fundamental dos povos indígenas. Este direito está ligado à garantia da utilização de processos próprios de construção de conhecimentos e de reprodução social de grupos, de acordo com as lógicas e dinâmicas culturais particulares às suas visões de mundo, as formas de construção de suas sustentabilidades e de suas relações intersocietárias.

Sendo assim, os processos de territorialização que orientam as relações socioculturais e históricas dos povos indígenas, constituindo-se em diretrizes básicas para as políticas educacionais, devem respeitar, dentre outros imperativos sociais das comunidades indígenas, o uso e gestão da Terra Indígena de acordo com os valores e conhecimentos considerados adequados aos interesses e necessidades das comunidades. A criação dos territórios etnoeducacionais, em atenção a estas e outras questões demandadas pelos grupos indígenas e seus movimentos sociais, visa construir os espaços institucionais em que os entes federados, o movimento indígena e seus parceiros devem pactuar um conjunto de ações no intuito de promover uma Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

Os territórios etnoeducacionais objetivam, então, promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados e Municípios. Têm o intuito, portanto, de aprimorar os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena. É importante salientar que a definição destas competências também implica na definição de corresponsabilidades. Assim, agindo de forma cooperativa e colaborativa, os diferentes atores envolvidos na criação e implementação dos territórios etnoeducacionais devem enfrentar em conjunto os desafios que se apresentam na relação entre políticas educacionais e os processos de territorialidades indígenas.

Um destes desafios está ligado ao processo de pactuação e execução dos planos de ação a serem firmados entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas. Faz-se necessário, para isso, a criação ou adaptação de mecanismos jurídico-administrativos que permitam a constituição dos territórios etnoeducacionais em unidades executoras com dotação orçamentária própria. Nesse sentido, os processos de colaboração e cooperação podem ser efetivados, por exemplo, mediante o modelo de arranjos de desenvolvimento da educação, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 9/2011 e Resolução CNE/CEB nº 1/2012, ou ainda por meio da formação de consórcios públicos (Lei nº 11.107/2005). Isto possibilitará a implementação de um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

Nos territórios etnoeducacionais, as Comissões Gestoras são as responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação. Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

Na busca pelo estabelecimento deste diálogo e da definição de ações colaborativas, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) também tem se apresentado como agência política de importância na definição das políticas educacionais. Em sua reunião sobre Educação Escolar Indígena, ocorrida em Manaus, nos dias 14 e 15 de abril de 2005, aquele colegiado expressa, na “Carta do Amazonas”, seus compromissos para a construção das ações colaborativas garantidoras da qualidade da Educação Escolar Indígena. Segundo a Carta, a reunião objetivou definir “estratégias de consolidação da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino”, a partir de “uma nova agenda interinstitucional” estabelecida entre as

Secretarias Estaduais de Educação e o MEC “visando garantir a qualidade da educação básica intercultural oferecida nas aldeias indígenas em nosso País”. Esta qualidade seria então alcançada por meio de ações colaborativas que deveriam ser realizadas pelo MEC e pelos sistemas estaduais de ensino.

Para tanto, o documento adverte que alguns desafios ainda precisam ser enfrentados, tais como:

a) formação inicial de professores indígenas no magistério específico e licenciaturas interculturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;

b) articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado em Educação Escolar Indígena para técnicos que trabalham na gestão de programas de Educação Escolar Indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;

c) ampliação da oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas indígenas;

d) produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas;

e) estruturação da rede física de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade;

f) criação de espaços institucionais de diálogo, interlocução e compreensão, por parte dos sistemas de ensino, das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas;

g) estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda;

h) adequação consistente dos diversos programas federais e estaduais e desenvolvimento da educação, tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca nas escolas, dinheiro direto na escola, às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas;

i) flexibilização das formas de contratação de professores e outros profissionais para as escolas indígenas, garantindo-se direitos trabalhistas concomitantemente aos direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas;

j) articulação com outros órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas, como os gestores dos programas de atenção à saúde indígena, proteção do meio ambiente, desenvolvimento sustentável etc., para melhor implementar as ações de Educação Escolar Indígena, em particular o ensino técnico, a ser desenvolvido em harmonia com os projetos de futuro de cada povo.

A Carta recomenda ainda que seja firmado o compromisso entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação visando à consolidação de orçamentos específicos para fomento da Educação Escolar Indígena, à qualificação e ao fortalecimento das equipes de gestão dos programas de Educação Escolar Indígena por meio da oferta de cursos de formação sobre a Educação Escolar Indígena e de ampliação destas equipes. Estas seriam estratégias interinstitucionais que aperfeiçoariam o regime de colaboração “em benefício da qualidade da educação escolar ofertada aos povos indígenas no Brasil”.

A ação colaborativa, em síntese, constitui-se em condição basilar para a garantia da qualidade social da Educação Escolar Indígena, requerendo, dos entes federados, o compromisso com a execução de ações formuladas, elaboradas e avaliadas juntamente com as

respectivas comunidades indígenas. O direito a uma educação diferenciada e de qualidade está ancorado na ideia do protagonismo indígena, do desejo das comunidades indígenas em manterem suas línguas e tradições e participarem, ativamente, da cidadania brasileira.

O cumprimento destas diretrizes requer a ação colaborativa dos entes federados, responsáveis pelas políticas de Educação Escolar Indígena, o compromisso com a universalização da educação básica com qualidade sociocultural para os diferentes grupos indígenas, e o diálogo verdadeiro e construtivo com as comunidades educativas indígenas.

II – VOTO DA RELATORA

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Brasília, (DF), 10 de maio de 2012.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 10 de maio de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

Homologado: D.O.U. 15/6/2012.

Parecer CNE/CEB Nº 16/2012

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

I – RELATÓRIO

1 Histórico

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Essa comissão foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.*
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.*
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.*
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.*
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.*

- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.*
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONEAE, 2010, p. 131-132)*

Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses¹ e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária.

Durante a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD),² com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e demais parceiros, a Câmara de Educação Básica transferiu a sua reunião ordinária para esse evento, na manhã do dia 10 de novembro de 2010, com objetivo de ouvir

1 Faxinais são comunidades rurais que se estabeleceram no centro-sul do Paraná e que se constituíram historicamente como mecanismo de autodefesa do campesinato local buscando assegurar sua reprodução social em conjunturas de crise econômica como a do tropeirismo e durante o ciclo da erva-mate, ou seja, entre meados do século XIX e a década de 30 do século XX. Tais comunidades possuem formas peculiares de apropriação do território tradicional, baseadas no uso comunal das áreas de criadouros de animais, recursos florestais e hídricos e no uso privado das áreas de lavoura, onde é praticada a policultura alimentar de subsistência com venda de pequeno excedente. Baseados em normas de conduta e de uso ambiental próprias, sobretudo na combinação de uso comum e privado dos recursos naturais, os faxinais são considerados uma forma de organização camponesa diferenciada no sul do país.
<http://www.ocarete.org.br/povos-tradicionais/faxinais/> Acesso em 16/6/2012).

2 Em 2011, passou a ser nomeada Secretaria Conitnuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

os docentes e os gestores quilombolas presentes sobre as suas principais demandas educacionais. Nesse mesmo evento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues.

Em parceria com a comissão assessora, durante o ano de 2011, a comissão da CEB coordenou e realizou três audiências públicas para subsidiar a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso, foram selecionados os Estados do Maranhão e da Bahia, juntamente com o Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros deve-se ao contingente populacional quilombola, à intensa articulação política e à capacidade de congregar municípios do entorno e das Regiões Norte e Nordeste. O último, por ser o local da sede do CNE e capaz de articular a participação das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país.

A realização das três audiências contou com o apoio e a parceria do Ministério da Educação (SECADI e SEB), SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governos de Estados, Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos Ode Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

O CNE disponibilizou no seu site, no período de junho a dezembro de 2011, o documento “Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, o qual subsidiou as audiências, tornou público o debate e recebeu críticas e sugestões. As contribuições recebidas foram enviadas ao e-mail institucional audienciaquilombola@mec.gov.br. Esse mesmo texto foi encaminhado às redes sociais e circulou nos fóruns dedicados à questão quilombola no Brasil.

As audiências públicas realizadas tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema. As datas dos encontros foram as seguintes:

1ª audiência: Cidade de Itapecuru-Mirim, MA, no dia 5 de agosto de 2011, das 9h às 13h, no Itapecuru Social Clube. Público: 368 participantes.

2ª audiência: Cidade de São Francisco do Conde, BA, no dia 30 de setembro de 2011, das 9h às 13h, na Câmara dos Vereadores de São Francisco do Conde. Público: 433 participantes.

3ª audiência: Brasília, DF, no dia 7 de novembro de 2011, das 9h às 13h, no auditório do Conselho Nacional de Educação. Público: 110 participantes.

Com o objetivo de tornar a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola acessível aos quilombolas presentes nas audiências e ao público em geral, foi produzido pela comissão especial da CEB o folheto “Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: algumas informações”. Trata-se da síntese dos pontos centrais do documento-referência, distribuída gratuitamente em todas as audiências públicas e para os demais interessados, por meio de uma parceria com a SEPPIR. O mesmo texto foi disponibilizado no site da SEPPIR para *download*.

No contexto das discussões em torno da Educação Escolar Quilombola, alguns Estados e Municípios realizaram as próprias audiências públicas. Destaca-se a audiência realizada em Vitória, ES, no dia 29 de março de 2012, por meio da parceria entre a comissão quilombola e a Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. Para essa audiência, a comissão especial da Câmara de Educação Básica foi convidada e representada pela relatora destas Diretrizes. O evento contou com um total de 150 participantes, dentre eles quilombolas, gestores de escolas públicas, professores, estudantes da Educação Básica e da Educação Superior, líderes comunitários, advogados, prefeitos de cidades do Espírito Santo com grande contingente populacional quilombola, deputados, representante da SECADI/MEC e vice-reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ainda no processo de discussão destas Diretrizes, o CNE realizou uma reunião técnica com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de quilombolas, pesquisadores e convidados, no dia 24 de maio de 2012, na sede do CNE, em Brasília. Durante o encontro, a conselheira relatora apresentou aos presentes a minuta de parecer que instituirá as referidas Diretrizes, oportunidade em que também foi realizada a leitura conjunta e detalhada de item por item do Projeto de Resolução, totalizando 14 horas de trabalho de discussão, debate, problematização e construção de consenso. No dia 25 de maio de 2012, todos os integrantes da reunião técnica participaram do seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais” promovido pelo CNE, o qual contou com um público em torno de 260 pessoas.

Diante do exposto, estas Diretrizes, de caráter mandatório, com base na legislação geral e em especial na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, têm por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras.

2 Mérito

2.1 Quilombos: conceito e desdobramentos atuais

Nas audiências públicas realizadas, revelaram-se a consciência que as comunidades quilombolas têm de sua história e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Segundo Munanga e Gomes (2004, p. 71, 72), a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII.

De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos.

Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos.

O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas.

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Segundo Moura (1997), no processo de colonização, a primeira conceituação do que era “quilombo” foi realizada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário

social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam “remanescentes de quilombos” e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O’Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O’DWYER, 1995, p. 2)

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”.

Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades.

2.2 Os quilombos urbanos

O conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem ao meio rural.

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravidão ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação.

Segundo Silva, E. (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Já Barbosa (s/d) afirma que estas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades.

Para Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos do passado tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Castro (2005) discute que, mesmo com a perseguição, vários bairros nasceram sobre as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos, ainda, o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram, na década de 30, na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje bairro Três Figueiras, cujo metro quadrado é o mais valorizado da capital do Rio Grande do Sul. Esses espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescentem-se a essa reflexão os estudos de Vilasboas *et al.* (2010) sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre. Esses afirmam que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram, nessa cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural, evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da capital gaúcha.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas. Segundo Silva, G. (2011), além daquelas que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação em movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades e se urbanizando. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras, grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, dentre outras.

A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a conseqüente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do

Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo. (SILVA, G., 2011)

Silva, G. (2011) ainda reflete: “Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial.” (p. 23-24)

2.3 Comunidades quilombolas no Brasil: dados escolares e legais

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem em Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado, em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA).

De acordo com o Censo Escolar de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal.

Em 2010, havia nessas escolas 31.943 funções docentes.³ Destas, 31.427 professores atuavam em escolas públicas e 516, em escolas privadas. Dos professores das escolas públicas, 9.754 trabalhavam nas estaduais, 21.624, nas municipais, e 49, na federal.

Estavam matriculados na Educação Básica, em 2010, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desses, 207.604 nas escolas públicas e 2.881, nas privadas. Dos estudantes da escola pública, 42.355 estavam nas estaduais, 165.158, nas municipais e 91, na escola federal.

Do total de estudantes matriculados no Brasil, 15,2% encontravam-se na Região Norte, 68% na Região Nordeste, 10,9% na Região Sudeste, 3,1% na Região Sul, 2,8% na Região Centro-Oeste.

Do total de matrículas estaduais, 12,4% diziam respeito à Região Norte, 68,5% à Nordeste, 17,4% à Sudeste, 0,6% à Sul e 1,1% ao Centro-Oeste.

Do total de matrículas municipais, 16,2% estavam na Região Norte, 67,6% na Nordeste, 9,2% na Sudeste, 3,7% na Sul e 3,2% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas federais, 100% estavam na Região Nordeste, já que o Censo de 2010 encontrou apenas uma escola.

Do total das matrículas públicas (federal, estadual e municipal), 15,5% encontravam-se na Região Norte, 67,8% na Nordeste, 10,9% na Sudeste, 3,1% na Sul e 2,8% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas privadas, 0% está na Região Norte, 82,9% na Nordeste, 13,1% no Sudeste, 1,1% no Sul e 3% no Centro-Oeste.

³ A definição de *função docente* admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da Federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina) (INEP, 2009, p. 18).

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação,⁴ certificação⁵ e titulação⁶. Dados da Fundação Cultural Palmares estimam que existam 3.524 comunidades quilombolas identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas. Em dezembro de 2011, 52.601 famílias inscritas no Cadastro Único do Programa Bolsa-Família declararam-se quilombolas. O Ministério do Desenvolvimento estima que existam, ao menos, 109.036 famílias quilombolas vivendo em comunidades espalhadas por 1.211 municípios de todo o país. Entretanto, o processo de titulação dos territórios ocupados pelas comunidades acontece de forma lenta: segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 20 anos, apenas 189 comunidades foram tituladas e 120 títulos foram expedidos em 108 territórios. (LIMA JUNIOR, 2011, p. 52)

Após anos de luta dos quilombolas pelos seus direitos, em 2003, foi assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente, no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares. Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, isto é, o reconhecimento do direito étnico. A partir da data de publicação do referido decreto, o INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas.

De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como: “Os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (art. 2º do Decreto nº 4.887/2003).

Na opinião de Arruti (2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Segundo esse autor:

Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto-reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. (p. 85)

Cabe destacar o fato de esse novo decreto tanto incorporar uma perspectiva comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades, e não de indivíduos) quanto dar à noção de “terra” a dimensão conceitual de território (ARRUTI, 2008, p. 85).

Em 24 de março de 2004, é publicada a Instrução Normativa nº 16 (IN 16) do INCRA, com a finalidade de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão,⁷ titulação e registro das comunidades quilombolas com base no Decreto nº 4.887/2003.

⁴ *Comunidades Identificadas* são aquelas com processo aberto na Fundação Cultural Palmares (FCP) e que não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento.

⁵ *Comunidades Certificadas* são aquelas que possuem processo aberto na FCP e atenderam às exigências do Decreto nº 4.887/2003 e da Portaria nº 98, de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Autorreconhecimento.

⁶ *Comunidades Tituladas* são aquelas que possuem processo aberto na FCP e no Incra com o título coletivo em nome da associação quilombola (imprescritível, inalienável e impenhorável).

⁷ Termo técnico que designa a remoção de não quilombolas das terras já demarcadas.

No mesmo ano, o então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, ingressa no Supremo Tribunal Federal com a ADIN nº 3.239, alegando a inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, ainda em processo de julgamento.

Em 20 de outubro de 2009, o INCRA cria a IN 57, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887/2003.

3 Os quilombolas compreendidos como povos e comunidades tradicionais

As comunidades quilombolas e sua luta por direitos fazem parte dos contextos nacional e internacional. Ao longo dos anos, juntamente com outros povos e comunidades considerados tradicionais e em articulação com outros movimentos sociais, os quilombolas, por meio de suas ações e atuação política, têm contribuído no processo de mudança no próprio campo jurídico, na aplicação e interpretação das leis, pressionando o Estado e o próprio Direito a realizar a devida relação entre os princípios da igualdade e da pluralidade. Questionam a tendência ainda hegemônica do Estado e do campo do Direito de aplicarem a lei de maneira neutra e indagam por que em sociedades reconhecidamente diversas e pluriculturais, como é o caso do Brasil, ainda é possível encontrar tanta resistência à garantia dos direitos dos coletivos sociais considerados diversos. É nesse campo que a discussão do “direito étnico” começa a ocupar mais espaço. E é também nesse campo que os quilombolas, enquanto coletivo étnico-racial e social, adquirem maior visibilidade na arena política.

De acordo com Shiraishi Neto (2007), se fizermos uma leitura dos diversos dispositivos jurídicos internacionais que foram “acordados”, “assinados” e “ratificados” pelo Brasil, os quais fazem referência aos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva, tal como são designados os diversos povos e comunidades tradicionais no país, compreenderemos melhor o processo de luta pelo reconhecimento desses grupos. No Brasil, assistimos a uma ampla mobilização pelo reconhecimento de direitos, protagonizada pelos povos indígenas, povos quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros.

Do ponto de vista da luta por reconhecimento e pelo direito desencadeada pelas comunidades quilombolas, cabe destacar a importância dessas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário e os avanços que elas trouxeram para a sociedade mais ampla e para os quilombolas, indígenas e outros povos tradicionais, de modo específico. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma delas.

A Convenção 169 foi adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989. Em junho de 2002, como resultado da força das reivindicações dos movimentos sociais e ressaltando o caráter aplicado do conceito de “terras tradicionalmente ocupadas”, o governo brasileiro ratificou essa Convenção, por meio do Decreto Legislativo nº 143, assinado pelo presidente do Senado Federal.

Segundo Almeida (2007), a Convenção 169 reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação e reforça, em certa medida, a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas. Ainda segundo esse autor, a ratificação da Convenção 169 enfatiza os instrumentos de redefinição da política agrária, favorece a aplicação da política ambiental e de políticas étnicas, reforçando os termos da implementação de outro dispositivo transnacional, a saber, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), cujo texto foi firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, e aprovado pelo Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 2/94.

Shiraishi Neto (2007) aponta outras importantes características dessa mesma Convenção: o documento não faz distinção de tratamento aos “povos indígenas” e “tribais”, ou seja, ambos têm peso semelhante. Ao mantê-lo assim, todavia, a Convenção alarga as possibilidades de maior abrangência e inclusão de outros grupos sociais. As situações vivenciadas por esses grupos não se vinculam, necessariamente, a um período temporal ou a um determinado lugar. O que deve ser considerado no processo de identificação é a forma de “criar”, “fazer” e “viver”, independentemente do tempo e do local, importando assinalar que o referido critério distintivo da noção de “povo” não é o mesmo do direito internacional.

O autor ainda afirma que, para a Convenção 169, o critério de distinção dos sujeitos é o da consciência, ou seja, da autodefinição. Em outras palavras, é o que o sujeito diz de si mesmo, em relação ao grupo ao qual pertence, que deve ser considerado. Nesse sentido, a ratificação e a promulgação da Convenção 169 pelo Estado brasileiro têm provocado e promovido uma ruptura no mundo jurídico, que sempre esteve vinculado aos intérpretes autorizados da lei.

A Convenção 169 também prevê o processo de participação e de consulta que envolve os povos e as comunidades tradicionais. Segundo o art. 6º, os governos devem estabelecer os meios para que os povos e as comunidades tradicionais interessados possam participar das decisões em todos os níveis nos âmbitos legislativo e administrativo (inclusive alocando recursos, investindo na formação e capacitação e no fortalecimento institucional dos grupos...).

Na perspectiva apontada pelo documento, “o ‘princípio da igualdade’ passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos.” (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 48)

Dessa forma, o Estado deverá condicionar suas políticas e programas às ações dos grupos sociais, estruturar-se de forma diferenciada para o atendimento das demandas que são múltiplas e complexas, determinando “novas” maneiras de pensá-las. Isso acarreta uma mudança do Estado na forma de organizar e operacionalizar suas ações, que não pode ficar restrita às competências administrativas firmadas previamente.

Ainda de acordo com as reflexões de Shiraishi Neto (2007), a importância da Convenção 169, assim como a dos outros tratados internacionais, está na sua possibilidade de induzir uma série de políticas, programas e ações. A sua aplicação, de fato, pode e deve significar uma mudança nas estruturas do Estado, que sempre foram esboçadas e operacionalizadas de forma universal, sem deixar margem para o tratamento das diferenças existentes.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, caminha nessa mesma direção e não define *a priori* os povos e as comunidades tradicionais no Brasil, o que possibilita maior inclusão dos grupos sociais.

De acordo com o Decreto:

Art. 3º (...)

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Tradicionais, juntamente com a Convenção 169 da OIT, é, portanto, documento importante e orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Em concordância com o art. 3º dessa política, estas Diretrizes consideram:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (grifos nossos).

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e das comunidades tradicionais, quer utilizados de forma permanente, quer temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e (grifos nossos).

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (grifos nossos).

3.1 Comunidades quilombolas no Brasil: entre tensões, lutas e desafios

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações.

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam nas cenas pública e política, transformando-as em questões sociais. São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas não se restringe à questão da terra e do território, mas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista.

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional.

Deve-se chamar a atenção nesse processo ao protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro

pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país. As respostas, porém, ainda são lentas, dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população.

Para melhor compreensão do processo em esfera nacional que desencadeou a demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do Movimento Negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro, em âmbito nacional, em parceria com outros setores da sociedade civil.

Por ocasião da Marcha, o país assistiu a uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas, a saber, o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação.

Em 1996, foi organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entidade de representação máxima das comunidades quilombolas, formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos.

O processo de mobilização e a participação do Movimento Negro e do Movimento Quilombola na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, também deve ser considerado. Atendendo ao compromisso assumido em Durban, o governo brasileiro se desdobra em políticas mais concretas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão.

É importante considerar outras formas de mobilização do Movimento Negro nas quais a educação, de maneira geral, e a Educação Escolar Quilombola, em particular, também ocuparam espaço, tal como a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005, realizada pelo Movimento Negro, em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social. Foram duas mobilizações: a primeira, no dia 16 de novembro, enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra; e a segunda, no dia 22 de novembro, enfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a violência e o genocídio da população negra, sobretudo a dos jovens. É fundamental citar também a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR), realizada pela SEPPPIR, em 2005, e da 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR), nas quais as especificidades do Movimento Negro, dos povos indígenas, dos quilombolas, das comunidades terreiro, da população LGBT, dos judeus e dos palestinos estiveram presentes.

Vale destacar a Marcha Quilombola a Brasília, no dia 7 de novembro de 2011, na capital federal, durante a qual foi realizada uma audiência pública das organizações quilombolas com o Senado Federal. Como dito, a 3ª Audiência Pública para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, realizada pelo CNE, foi inserida entre as ações políticas da CONAQ que acompanharam a referida marcha.

3.2 O avanço da consciência de direitos das comunidades quilombolas

Essa história de lutas das comunidades quilombolas, desde a formação dos quilombos e, mais recentemente, pela titulação de suas terras, tem proporcionado significativos avanços na consciência dos direitos.

Dos direitos destacados pelos quilombolas durante as audiências públicas, poderíamos sintetizar aqueles considerados uma constante na vivência e na luta política das comunidades quilombolas atuais: o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação.

3.2.1 Direitos às identidades étnico-raciais

Nas diversas comunidades quilombolas, é possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente.

Podemos dizer que o lugar da luta por espaço, vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas. Um processo intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola.

Entendidas como comunidades tradicionais, a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas. Além disso, o fato de serem grupos classificados como negros e de assim se autodenominarem traz elementos mais complexos a essas identidades.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. Aos embates enfrentados pelos quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeitos e cidadãos e pelo direito à terra e ao território somam-se olhares, perspectivas e discursos racistas.

Tal situação exigiu que as organizações quilombolas passassem a compreender melhor e a inserir a luta contra o racismo nas suas demandas e reivindicações. Essa inserção é também mais um aprendizado no interior das próprias comunidades e tem possibilitado maior aproximação entre o Movimento Quilombola e as organizações do Movimento Negro.

Por isso, não se pode dissociar a identidade quilombola dos processos complexos de construção da identidade étnico-racial no Brasil. Entendendo sempre que todo e qualquer processo identitário é dinâmico, mutável, interage com outras identidades, possui dimensão relacional e está ligado às noções de pertencimento.

3.2.2 Direito à terra

O direito à terra aparece com centralidade nas comunidades quilombolas rurais e urbanas; é um direito aprendido numa longa trajetória de lutas. Não obstante, se fizermos uma análise das propostas curriculares das escolas de Educação Básica e dos cursos de Licenciatura em nosso país, notaremos a ausência da discussão sobre as comunidades quilombolas, bem como do seu histórico de lutas pela terra no passado e no presente.

Mesmo que as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, hoje, pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, a inserir em seus currículos a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, a discussão sobre a realidade quilombola, de maneira geral, pode ser considerada como uma lacuna.

Muitas resistências enfrentadas pelas comunidades quilombolas na transformação de suas reivindicações em direitos e em prol de uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público, das instituições de ensino e dos educadores sobre o tema. Por isso, ao falarmos em Educação Escolar Quilombola, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente.

A ocupação da terra, no Brasil, faz parte do padrão de poder e de dominação étnico-racial que, no período colonial, excluiu da posse da terra os povos indígenas, os africanos escravizados e os seus descendentes.

A Lei de Terras (1850)⁸ pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira, além de proibir a doação e a ocupação. A aquisição de terras só poderia ser realizada por compra e venda.

Naquela época, fazendeiros recusaram-se a registrar as terras, o que questionava os limites de suas posses. Em 1870, raros haviam regulamentado as terras registradas, levando a lei já mencionada ao fracasso. As terras no Brasil eram possuídas por poucos, um bem de capital não acessível às populações pobre, indígena e negra. A origem da propriedade de terra no país mostra que tal bem esteve sempre nas mãos de uns poucos. Essa situação persiste até hoje e impede o reordenamento da estrutura fundiária brasileira, tornando-a acessível a um maior número de pessoas, principalmente, aos que nela trabalham e nela vivem, dentre eles, os trabalhadores rurais do campo e os quilombolas.

Ao estabelecer a compra como única possibilidade de aquisição da terra, a Lei de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulações existentes entre as comunidades tradicionais. A apropriação de terras e o racismo continuaram a ser legados pendentes do período da Independência. (BALDI, 2010, p. 2)

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo.

⁸ Lei nº 601/1850 (Lei de Terras). “Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte: Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente. Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinante”.

3.2.3 Direito à territorialidade

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006).

Segundo Ratts (2003, 2004), o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

Há que se considerar, portanto, as distinções entre *terra* e *território* quando pensamos a questão quilombola. O *território* diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica. (LEITE, 1991) Segundo Santos, M. (2007), é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está. Dessa forma, a igualdade dos cidadãos supõe para todos uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não seria vivida com um mínimo de dignidade. Isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando a uma densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. Em um território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso da sociedade brasileira. (SANTOS, M., 2007, p. 144-145)

Portanto, pensar a questão quilombola e o *território* é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades quilombolas, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da *terra*, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação. (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2005)

Segundo Silva, G. (2011), não se pode esquecer, nesse contexto, da importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da *terra* é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas pela coletividade, e a comunalidade entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo baseado no etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a *terra* e o *território*, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a *terra* e sua permanência nela. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a *terra* e o *território*, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles experienciadas, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços socioculturais e geográficos, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há também movimentos diferenciados quando os jovens criam projetos de geração de renda e projetos culturais diversos, lançando mão da recriação de técnicas e costumes ancestrais adotadas historicamente pela sua comunidade ou ainda praticam e difundem a cultura viva do próprio quilombo como forma de afirmação e valorização identitária. Fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla, quer seja no trato com a *terra*, quer seja na relação com o *território*, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A educação é um direito de todos, e, nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas. Por isso, essa instituição precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

3.2.4 Direito à educação

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento

Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensar os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No art. 210, a Constituição diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular.

4 A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola deverão estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor na educação brasileira. Contudo, como apresentado, a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Cabe ressaltar que a configuração dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais e a proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as demais populações que também vivem nesses contextos possibilitam pontos de intersecção histórica, econômica, social, política, cultural e educacional entre os quilombolas, os indígenas e os povos do campo.

No caso dos povos indígenas, essa aproximação pode ser vista nos aspectos aqui apontados pela Convenção 169 da OIT e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: o direito à autodefinição, ao território, a identidade étnica e a relação de sustentabilidade com o meio. Deve-se considerar também o fato de serem comunidades tradicionais que se identificam entre si, situam-se em determinados contextos territoriais, geográficos, culturais e sociais nos quais a economia está à mercê das relações sociais, enquanto, em outros espaços da sociedade mais ampla, as relações sociais é que estão subordinadas à economia. (FILHO; ALMEIDA; MELO, p. 3, s/d)

É também importante reiterar que muitas comunidades quilombolas constroem a sua história e sua vida em contextos rurais e, dessa forma, também podem ser compreendidas como integrantes da ampla configuração formada pelos povos do campo, no Brasil.

O campo nesse sentido “é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

Portanto, a Educação Escolar Quilombola será implementada guardando as suas particularidades, bem como na sua interface com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. Sendo assim, as comunidades quilombolas poderão ser destinatárias, em algumas

situações, das políticas públicas voltadas para povos indígenas e do campo, respeitado o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir.

Nesse sentido, guardadas as devidas especificidades apontadas sobre a realidade histórica, social, cultural, política e educacional quilombola nas cinco regiões do Brasil, estas Diretrizes e a Resolução delas decorrente seguirão os princípios e os aspectos legais nacionais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), bem como orientações comuns constantes nos diversos Pareceres e Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, em especial, aquelas voltadas para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 13/2012) e para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que definiu as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008).

Do ponto de vista nacional, com destaque para a legislação educacional, as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte, possuem orientações gerais constantes da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população. De acordo com a LDB:

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

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (grifo nosso)

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. (grifo nosso)

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às bases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Conforme a Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB):

Art. 10 A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I - creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

III - creche em tempo parcial;

IV - pré-escola em tempo parcial;

- V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;*
VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;
VII - anos finais do ensino fundamental urbano;
VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;
IX - ensino fundamental em tempo integral;
X - ensino médio urbano;
XI - ensino médio no campo;
XII - ensino médio em tempo integral;
XIII - ensino médio integrado à educação profissional;
XIV - educação especial;
XV - educação indígena e quilombola;
XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;
XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (grifo nosso)

No caso específico da Educação do Campo, a legislação nacional também possibilita uma ampliação da sua compreensão e daqueles que por ela devem ser atendidos, incluindo, dentre esses, os quilombolas. A legislação conceitua as escolas do campo de forma alargada, compreendendo não somente aquelas localizadas nas áreas rurais, mas também as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, conforme Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Art. 1º (...)

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

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

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

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

A legislação anteriormente citada possibilita aos sistemas de ensino e às escolas construírem suas políticas e seus projetos político-pedagógicos, organizarem o seu orçamento incluindo financiamento para a Educação do Campo e, dentro dessa, a Educação Escolar Quilombola, levando-se em consideração a diversidade cultural e regional brasileira.

Somada a essa legislação, temos ainda a regulamentação específica para a educação escolar dos povos do campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Essas Diretrizes orientam os sistemas de ensino em relação à organização dessas escolas e garantem a oferta da Educação do Campo – tratada como educação rural na legislação brasileira – para os povos do campo. Segundo elas, o campo abarca os coletivos sociais que vivem nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Dentre esses, estão os quilombolas.

Como salientado, é possível reconhecer pontos comuns entre as comunidades quilombolas – em especial aquelas que se localizam nas áreas rurais – e os povos do campo mencionados nas Diretrizes acima referidas.

Ao conceituar os povos do campo reconhecendo nesses a presença das comunidades quilombolas e o dever do poder público na oferta de uma educação que respeite suas especificidades, cabe destacar até que ponto as questões de ordem étnico-raciais, os conhecimentos tradicionais, as questões de ancestralidade que dizem respeito aos quilombolas conseguem, de fato, ser contempladas na regulamentação voltada para a Educação do Campo.

O reconhecimento público de uma orientação educacional específica dirigida às comunidades quilombolas vem ocorrendo, paulatinamente, por pressão dos Movimentos Quilombolas, pelo reconhecimento na CONAE, pelo próprio Conselho Nacional da Educação e pela União. Sobre este último aspecto, cabe destacar o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esse Decreto dá origem ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que estabelece um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e infraestrutura física e tecnológica.

Tal mudança exige do MEC, dos gestores dos sistemas de ensino, das escolas de Educação Básica, das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que considerem as comunidades quilombolas rurais na implementação de políticas e práticas voltadas para a população que vive nas áreas rurais do país, respeitando as suas especificidades.

4.1 Comunidades quilombolas: aproximações e especificidades no contexto rural

Na configuração histórica das comunidades quilombolas, articulam-se as duas questões mais tensas da nossa conformação social e política: terra e raça. Trata-se de uma história densa, tensa e complexa. É interessante notar que essa complexidade pode ser vista na capacidade de interface que a questão quilombola assume com outros grupos e coletivos sociais, quer seja pelas questões étnicas, raciais e identitárias, quer seja pelas questões de direito ao território e de luta pela terra.

No contexto das lutas por uma Educação do Campo realizada no campo, vários representantes das comunidades e organizações quilombolas rurais se fazem presentes. Alguns coletivos quilombolas participaram, ativamente, dos eventos históricos realizados pelos movimentos sociais do campo, tais como a 1ª e a 2ª Conferência Nacional por uma Educação no Campo (1998 e 2004). Do ponto de vista da formação de professores, alguns quilombolas têm se formado, em nível superior, nos cursos de Formação de Educadores do Campo, promovidos por diferentes universidades públicas do país.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), os sujeitos do campo abarcam uma diversidade de coletivos sociais e, dentre eles, citam-se as comunidades quilombolas. Podemos encontrar essa conceituação no texto de apresentação que acompanha tais Diretrizes. Segundo ele, o campo é composto de múltiplos sujeitos: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, *descendentes negros provenientes de quilombos*, pescadores, ribeirinhos e outros mais (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, grifos nossos).

No entanto, deve-se ressaltar que, apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico.

Há dimensões de constituição histórica, das marcas de um passado escravista e das lutas pela liberdade, da forte presença da ancestralidade, da memória e da forma como a terra foi conquistada, doada e comprada quando nos referimos aos quilombolas. Há também a vivência do racismo, da discriminação e do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que atravessam sua relação com o Estado, a sociedade mais ampla e a escola.

De acordo com Flávio Gomes (2011), as comunidades negras rurais quilombolas no Brasil têm uma característica única – comparadas às comunidades semelhantes em países como Colômbia, Venezuela, Equador, Suriname, Jamaica entre outros – no caso, a densidade espacial e temporal e a articulação com outros setores sociais da população negra desde os tempos coloniais. Aqui nunca houve isolamentos e, portanto, os quilombos cada vez mais se articularam com variadas formas de microssociedades camponesas.⁹

Ao invés de obstáculos, tais características devem ser pensadas como desafios de ampliação para as identidades e expectativas das atuais e inúmeras comunidades negras rurais quilombolas e todas as formas de políticas públicas a elas destinadas. No Brasil, as comunidades negras rurais quilombolas – e as políticas públicas envolvidas – devem também pensar nas experiências da pós-emancipação. A experiência dos quilombolas no país não se esgota num dado passado da escravidão. É fundamental entender a sua formação, expectativas identitárias, a constituição da ideia de “nação” no alvorecer do século XX etc.

Em diversas áreas – com peculiaridades sócio-demográficas – cativos e quilombos constituíram práticas socioeconômicas e culturais, a partir das quais interagiram. Existiriam “camponeses não proprietários”, “camponeses proprietários”, “atividades camponesas dos quilombolas” e o “protocampesinato escravo”. Ainda são poucos os estudos que acompanharam as populações de libertos e ex-escravos e as suas expectativas de ocupação de terra na pós-emancipação. Muitas terras podem ter sido legadas por gerações de famílias de escravos e depois libertos, ocasionando conflitos com antigos senhores no pós-1888. Isso sem falar em terras doadas em testamentos para escravos e libertos. O que aconteceu com muitas comunidades quilombolas na pós-emancipação? Certamente estigmatização, intolerância, truculência e a produção de uma “invisibilidade” social travestida de um falso isolamento, algo que nunca houve historicamente.

Ainda durante o cativo, as relações da população livre pobre rural com as comunidades de fugitivos eram simbióticas. E podemos indagar em que medida a experiência de um campesinato negro (ocupações em áreas de fronteiras agrárias) se articulou com migração de populações de mocambos e terras doadas a libertos.

⁹ As reflexões sobre a especificidade histórica das comunidades quilombolas no meio rural foram enviadas como contribuição ao texto das Diretrizes pelo Prof. Dr. Flávio Gomes (UFRJ), a quem a Comissão da Câmara de Educação Básica do CNE muito agradece.

É importante entender os processos de formação de um campesinato negro não só a partir dos quilombos/mocambos, mas, fundamentalmente, com base nas experiências de ocupação de terra via libertos e terras doadas nas últimas décadas do século XIX e início do XX. Estudos clássicos sobre campesinato no Brasil pouco enfatizaram as conexões – em termos de apropriação da terra, territórios, memórias, mundos do trabalho – com a pós-emancipação e a questão étnico-racial. Seria uma questão fundamental para pensar a história e as políticas públicas de direitos humanos e cidadania (uma base da educação quilombola) contemporânea.

Vejam: ao longo de todo o Brasil, tanto próximas às grandes cidades, em áreas importantes da agroexportação e produção de alimentos dos séculos XVIII e XIX, como em áreas de fronteiras e mesmo em divisa com terras indígenas, são encontradas inúmeras vilas, povoados e comunidades negras. As formações históricas dessas são diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação. É possível identificar comunidades remanescentes em vários lugares, muitas das quais conhecidas pelas denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades e bairros rurais negros, também chamados de *terras de preto*.

Na complexidade histórica de um campesinato negro no Brasil, no alvorecer do século XX, vemos o surgimento de culturas e identidades no mundo rural. Diversos fatores econômicos, geográficos e demográficos tiveram impacto sobre essas formações sociais onde elas existiram. As estratégias para manter autonomia podiam estar combinadas a contextos geográficos e socioeconômicos diversos. Na pós-emancipação, estratégias de grupos familiares de negros ex-escravos e filhos desses podem ter sido a forma de forjarem comunidades camponesas, tentando integrar suas atividades econômicas não só com as antigas comunidades de senzalas próximas, como também junto a pequenos lavradores, homens livres, pobres, vendeiros, etc. Na perspectiva da formação de comunidades camponesas, pode-se pensar a sua constituição e as suas articulações socioeconômicas. Tal horizonte pode ser fundamental para articular as expectativas da Educação Escolar Quilombola com outros mecanismos e projetos educacionais ampliados e com perspectiva de cidadania. Nunca num sentido culturalista e pior de isolamento.

Aparentemente, detalhes da história acerca dessas questões são importantes para ampliar os sentidos de cidadania, identidade e políticas públicas que envolvem o debate sobre a educação quilombola. Políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação. Os quilombolas de ontem e de hoje são o Brasil. Se não estiveram contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania.

É fundamental considerar que, ao falarmos de comunidades quilombolas, referimo-nos também a quilombos urbanos. Esse é um aspecto importante na história da constituição dos quilombos no Brasil. Muitas comunidades quilombolas urbanas e suburbanas existiram no período escravista, mantiveram-se após a abolição e existem até hoje. Vivem a tensão e a opressão do mercado imobiliário dos centros urbanos, que usurpa suas terras, desvaloriza suas culturas e oprime seus moradores. Essa é mais uma característica que difere as comunidades quilombolas dos demais povos do campo e que precisa ser inserida pelos sistemas de ensino, pelas escolas de Educação Básica, pelas instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na implementação destas Diretrizes.

4.2 Comunidades quilombolas e o etnodesenvolvimento¹⁰

O trabalho humano, ao longo dos tempos, foi sendo concebido tão somente como atividade econômica que cada vez mais se distancia da experiência compartilhada entre homens e mulheres que agem sobre a natureza de modo a produzir a vida, seja na solução de desafios cotidianos, seja na inventividade de tecnologias, seja ainda na inclusão nas práticas de fazer daqueles elementos advindos de uma cultura cuja dimensão simbólica produz vasto repertório de significados.

As populações negras e quilombolas, por meio de modos próprios de manusear a terra, têm, ancestralmente, revelado modelos que, no âmbito do vivido, tornam o território um lugar de paradoxos em que a inventividade humana ora desafia a escassez decorrente da falta de direitos humanos, ora aponta para um sentimento gregário, de comunidade, que produz uma economia assentada na reciprocidade.

Uma economia de reciprocidade se efetiva na medida em que se trocam “bens sem a intermediação de dinheiro, com uma intensidade e frequência que não são comuns em outras estruturas sociais exteriores à unidade familiar de moradia” e que, em decorrência disso, torna a solidariedade uma dívida moral que “não envolve apenas o interesse pelo outro, mas também o interesse em se autoafirmar, em demonstrar que é possível dar-se ao luxo da generosidade.” (ANJOS; LEITÃO, 2009, p. 18)

Essa economia baseada em ações de reciprocidade aponta para visões de mundo em que o ato de trabalhar não é cindido do pensar e, muito menos, desagregador de um grupo que dialoga, permanentemente, com suas necessidades diárias, levando-o a não desprezar, de igual modo, soluções que muitas vezes lhe são exteriores. Tais medidas têm como princípio a garantia de uma sustentabilidade que não viola as identidades locais, dentre elas, a étnico-racial, que cimeta relações que rejeitam a excessiva produção de mercadorias, de consumo, de devastação socioambiental, e também aquelas que abarcam relações sociais sólidas que reafirmam concepções de desenvolvimento contrárias a desenraizamentos de qualquer natureza.

Muitos desses princípios são encontrados no etnodesenvolvimento, que pode ser visto como “um dos modelos possíveis de desenvolvimento alternativo, em tudo e por tudo oposto à ideologia desenvolvimentista, normalmente portadora de posturas contaminadas de autoritarismo.” (OLIVEIRA, R., p. 217, 2000) Tal modelo, cujo surgimento decorre das experiências das populações indígenas hispano-americanas e que pode ser utilizado por qualquer outro grupamento étnico-racial, respeitadas as suas especificidades, pressupõe: “(1) que as estratégias de desenvolvimento sejam destinadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas da população e para a melhoria de seu padrão de vida; (2) que a visão seja orientada para as necessidades do país; (3) que se procure aproveitar as tradições locais; (4) que se respeite o ponto de vista ecológico; (5) que seja autossustentável, respeitando, sempre que possível, os recursos locais, seja naturais, seja técnicos ou humanos; (6) que seja um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se à participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação.” (STAVENHAGEM *apud* OLIVEIRA, R., 2000, p. 48)

¹⁰ A comissão CNE/CEB agradece as contribuições da Prof^a. Dr^a. Georgina Helena Lima Nunes acerca das questões sobre etnodesenvolvimento, resultantes da Reunião Técnica CNE/CEB e MEC/SECADI/CADARA, realizada no dia 24 de maio de 2012, nas dependências do CNE.

A diversidade dos elementos apontados na perspectiva etnodesenvolvimentista obriga a compreender a dimensão pedagógica contida nos conhecimentos tradicionais que produzem metodologias que garantem uma biodiversidade, resultado de “um sistema lógico e racional de se conviver com a natureza”, tornando possível “observar uma gama enorme de sementes agrícolas, ervas medicinais, formas de adubar os solos e produzir alimentos sem a necessidade de se adotar técnicas da agricultura convencional baseada em técnicas industriais degradadoras da natureza e seus recursos.” (FIDELIS, 2011, s.n.)

A racionalidade do modo de produção da existência contida no estilo de vida quilombola deve ser reconhecida, igualmente, nas tecnologias presentes nos territórios onde muitas delas estão a cair em desuso. Mesmo assim, contribuem no processo de reconhecimento do lugar como potencializador de ferramentas não apenas para fins utilitários, mas também como mecanismos didático-pedagógicos que, na dinâmica escolar, reafirmam a intelectualidade negra decorrente da humana capacidade em projetar, selecionar matéria-prima, construir tecnologias que solucionam problemas de diferentes ordens ou, então, formas de trabalho, tais como os mutirões que otimizam tempo, espaço e energia e fortalecem a sociabilidade.

A dinamicidade das populações negras e quilombolas revela a herança africana que, em todos os ciclos da economia colonial, se valia de seu capital cultural não apenas para favorecer o modelo escravocrata vigente, como também para potencializar as inúmeras resistências negras que dialogavam com esse capital de forma oposta à escravidão, ou seja, mais libertária.

As chamadas tecnologias sociais, como mais um desdobramento de práticas solidárias que almejam a sustentabilidade, correspondem a práticas de inclusão cuja melhoria na condição de vida decorre da intersecção de “diferentes maneiras de conhecer o mundo – saberes tradicionais, saberes populares e saberes científicos; saberes pertencentes ao campo das ciências humanas e saberes pertencentes ao campo das ciências exatas.” (OTERO; JARDIM, 2004, p. 122)

A infância e a juventude quilombolas convivem com um trabalho familiar que reassume dimensão educativa na medida em que esse não se funda na base exploratória da força de trabalho tão presente em uma sociedade que estratifica/classifica pelas diferenças. No âmbito do trabalho familiar, as gerações presentes têm desenvolvido uma consciência política que coaduna com a defesa do território, visto que os tempos de trabalho são tempos de, igualmente, brincar, estudar, escutar, observar, confrontar o vivido com o desconhecido, que é função da escola propiciar e fomentar.

5 Sobre a Educação Escolar Quilombola

5.1 Características das escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios.

Embora ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características dessas instituições escolares, as três audiências públicas realizadas pelo CNE no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitem assim definir essa modalidade: Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país.

5.2 Etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola

Como integrante da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola é dever do Estado, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal. Deverá também atender aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos arts. 24, 26 e 26-A dessa mesma lei.

A Educação Escolar Quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação

Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características.

Guardadas as particularidades da vivência e realidade quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades deverá estabelecer as etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica:

a) a Educação Infantil, que compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos;

b) o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, e organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

c) o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Deverá também considerar as modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como a Educação a Distância.

Cabe ressaltar que os sistemas de ensino na organização das atividades consideradas letivas das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão considerar as orientações dadas pelo art. 23 da LDB e sua relação com as demandas e especificidades dessas comunidades. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola poderá se organizar de variadas formas, tais como séries anuais; períodos semestrais; ciclos; alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; 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.

Reitera-se que os sistemas de ensino, ao organizar as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deverão considerar o exposto nestas Diretrizes, no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, com especial atenção para a aproximação entre a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo no processo de implementação destas Diretrizes.

5.2.1 Educação Infantil

No cumprimento da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser desenvolvida de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e as lideranças quilombolas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos. Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural.

Na Educação Infantil, a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de Educação Infantil, ou programa integrado de atenção à infância ou, ainda, em programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

É fundamental ressaltar que, na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses e as necessidades de cada comunidade quilombola.

Visando ao bem-estar e ao direito das crianças quilombolas na Educação Infantil, as instituições educativas que ofertam tal etapa e em atendimento às reivindicações do Movimento Quilombola deverão proporcionar a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil. Deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais. Outra função será elaborar material didático específico para a Educação Infantil, junto com os docentes quilombolas, Secretarias de Educação, instituições de Educação Superior e pesquisadores, a fim de garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Aos profissionais da Educação Infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, brincadeiras e jogos. Isso objetivando maior compreensão da vivência desse ciclo da formação humana, suas especificidades e características comuns quando comparado com outras infâncias vividas no país no meio rural e urbano.

Cabe ao MEC redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação da Emenda Constitucional n° 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. É importante que esses equipamentos, pelo desgaste natural com o uso, sejam considerados como material de consumo, havendo necessidade de reposição.

O MEC deverá viabilizar também, por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, um processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

5.2.2 Ensino Fundamental

No cumprimento do Ensino Fundamental como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB n° 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB n° 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB n° 7/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB n° 11/2010, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância e da adolescência destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

Enquanto direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, o Ensino Fundamental deve constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania, articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade. Nesse sentido, é de obrigação do Estado a sua universalização, incluindo nessa as comunidades quilombolas.

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla.

Para tal, deverá garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório.

O Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, realizará os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para oferecer a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento da aprendizagem básica, imprescindível para o prosseguimento dos estudos.

Cabe ainda destacar a reivindicação das comunidades quilombolas quanto à oferta do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, preferencialmente nos territórios quilombolas.

5.2.3 Ensino Médio

No cumprimento do Ensino Médio como direito social, dever do Estado e como etapa da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua juventude e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

As escolas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, a saber: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá garantir aos estudantes a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas. Além disso, esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos

conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, as comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado ao seu modo de vida e organização social. Por isso, as propostas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão considerar as especificidades de ser jovem quilombola, seus desafios, dilemas e complexidades sendo ofertadas, preferencialmente, em territórios quilombolas.

Os sistemas de ensino, por intermédio de ações colaborativas, deverão promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica, ouvidas as comunidades.

As escolas de Ensino Médio deverão inserir no seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; as possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como um direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas do país; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolvem as situações de abandono do campo pelos jovens. Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.

5.2.4 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento da sua potencialidade socioeducacional em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

Além da LDB, as escolas da Educação Básica, no que se refere à Educação Especial, estão orientadas a seguir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política, pelo seu caráter nacional, deverá ser universalizada para todas as escolas brasileiras e, nesse sentido, cabe a ela atender às comunidades quilombolas.

Durante as audiências públicas, várias lideranças e educadores quilombolas presentes solicitaram especial atenção do Conselho Nacional de Educação em relação à elaboração de orientações específicas para a oferta e garantia da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola. Falta muito para que o Atendimento Educacional Especializado se realize nessas comunidades, tanto nos territórios quilombolas rurais quanto nos urbanos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deverá realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes que dele necessitem.

Os sistemas de ensino possuem obrigações a cumprir na garantia desse direito. Uma delas é assegurar a acessibilidade aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, profissionais especializados,

tecnologia assistiva, alimentação escolar e outros materiais e recursos necessários ao atendimento dos estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos quilombolas.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da consulta e opinião da família e das especificidades socioculturais, as escolas deverão contar com assessoramento técnico especializado e apoio da equipe responsável pela Educação Especial dos sistemas de ensino.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que demandam esse atendimento.

5.2.5 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Com base na Constituição Federal de 1988, aos cidadãos de todas as faixas etárias, incluindo aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular, foi estabelecido o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais.

No decorrer dos anos, a concepção do direito à educação das pessoas jovens e adultas extrapolou o enfoque meramente etário e cada vez mais adentrou a esfera do direito à educação nos diferentes ciclos da vida. Do ponto de vista nacional e internacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser pensada como uma educação ao longo da vida. Tal concepção impacta as políticas e as práticas de EJA.

Portanto, atualmente, a EJA é considerada como uma exigência de justiça social para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão, nem se configure na escolarização tardia de milhares de cidadãos e cidadãs nem tampouco como mais uma experiência de fracasso e exclusão. (RIBEIRO, 1997)

A EJA realizada nas instituições escolares caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. A proposta pedagógica da EJA deverá ser contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas. Cabe aqui um alerta: a oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

As propostas educativas de EJA na Educação Escolar Quilombola deverão ser realizadas numa perspectiva de formação ampla, favorecendo também o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, aos adultos e aos idosos quilombolas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Nesse sentido, a EJA se articula à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tal articulação deverá considerar os princípios de uma formação ampla, o etnodesenvolvimento, a

sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, regionais políticas, econômicas e culturais.

5.2.6 Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que define e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008, apresenta aspectos importantes sobre a oferta dessa modalidade para as comunidades quilombolas rurais e urbanas, os quais também deverão ser considerados na Educação Escolar Quilombola.

Segundo o referido parecer, cabe à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a ser ofertada para as comunidades urbanas e rurais:

[...] considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente.

A Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a realidade e a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas é, portanto, um direito. Sua implementação consiste no fomento, na oferta, na garantia do acesso e da permanência à Educação Profissional e Tecnológica articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas. Consiste, ainda, na oferta e garantia da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade.

É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação. (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 26 e 27)

Nesse sentido, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola pode ser realizada de modo interinstitucional, devendo ser ofertada em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, as instituições de Educação Superior, outras instituições de ensino e pesquisa e com a participação de organizações do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade e deverá ser disponibilizada, preferencialmente, nos territórios quilombolas.

5.3 Funcionamento da Educação Escolar Quilombola

Dadas as condições de desigualdades socioeconômicas e regionais que atingem as comunidades quilombolas brasileiras, o funcionamento com qualidade das escolas quilombolas e daquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas é desafiador. Algumas das sérias questões a ser enfrentadas dizem respeito à arquitetura, ao transporte e à alimentação escolar.

As questões ligadas à arquitetura da escola estão interligadas com os processos de financiamento e com a nucleação associada ao transporte escolar. Mesmo que possamos fazer uma análise específica de cada um dessas dimensões, é inegável a forma imbricada como se realizam e a sua lamentável precariedade.

Além da inclusão da Educação Escolar Quilombola na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB, art. 10, XV), no que se refere à distribuição proporcional de recursos dos Fundos, a organização, a gestão e o funcionamento da Educação Escolar Quilombola deverão ter rubrica própria que atenda às suas especificidades.

O financiamento deverá considerar também os critérios específicos para a construção de escolas quilombolas, os quais deverão ser estabelecidos pelo Ministério da Educação em diálogo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e representantes do Movimento Quilombola.

A construção e a reforma das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão levar em conta a arquitetura específica que favoreça espaços culturais e pedagógicos. Relembrando que as comunidades quilombolas rurais são também consideradas como povos do campo, as escolas públicas localizadas nessas comunidades poderão seguir as orientações do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA:

*Art. 4º- Inciso V - A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.*

Embora a realidade urbana das comunidades quilombolas apresente suas peculiaridades em comparação com o contexto rural, podemos estender algumas dessas orientações para as escolas de comunidades quilombolas urbanas, de acordo com as particularidades dessas.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, os quilombolas presentes denunciaram veementemente as mais diversas situações de abandono do poder público em relação às escolas em territórios quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, sobretudo no contexto rural. Uma delas diz respeito às condições precárias do prédio escolar. Pensar a arquitetura das escolas localizadas nesses territórios vai além de uma arquitetura que dialogue de forma sustentável com sua cultura, seus costumes, suas tecnologias. Significa algo mais urgente: retirar esses estudantes de espaços físicos precários e, ao mesmo tempo, construir prédios escolares adequados.

Segundo Hage (s/d), na sua maioria a escola localizada nas áreas rurais funciona em espaços improvisados, cedidos ou alugados de instituições religiosas ou privadas, em barracões, igrejas e salões comunitários, em condições muito precárias, com pouca ventilação, espaços muito apertados, ausência de carteiras e de material didático. Uma situação que afeta estudantes, docentes e familiares e induzem ao seu deslocamento para as áreas urbanas à procura de melhores condições para estudar. A análise dessa situação, em vez de resultar em uma ação mais incisiva e democrática do poder público local em colaboração com os Estados e a União, no sentido de corrigir tal desigualdade, tem sido, na realidade, usada como justificativa para a realização de políticas de nucleação. Estas, por sua vez, levam ao fechamento dessas escolas, muitas das quais se localizam em comunidades quilombolas rurais ou atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Além disso, segundo o autor supracitado, temos a ausência de escolas nas comunidades localizadas nas áreas rurais. Essa insuficiência tem imposto o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que vivem no campo para as escolas localizadas no meio urbano em todo o país. Esse problema se agrava à medida que os alunos vão avançando para as séries mais elevadas, em que mais de 90% daqueles que vivem no campo precisam se deslocar para as escolas urbanas para cursar o Ensino Médio (INEP, 2002). Se somarmos aos dados as dificuldades de acesso às escolas, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições de tráfego das estradas, compreendemos que a saída do local de residência acaba por tornar-se uma condição para o acesso à escola, e não uma opção dos estudantes. É o que também acontece em várias comunidades quilombolas rurais.

O mesmo autor ainda alerta que a forma como a nucleação aparece como parte da solução para esse problema tem impossibilitado a garantia do direito à educação para várias comunidades que vivem no campo. Não se trata somente de uma resposta racional ao uso dos recursos públicos em razão do baixo número de estudantes que frequentam algumas escolas em comunidades localizadas no campo e distribuídas nas diferentes regiões brasileiras, tampouco de uma solução para a pouca oferta dessas escolas. Trata-se de pensar uma alternativa construída com a participação das comunidades, ouvindo propostas, críticas e denúncias que essas têm a fazer sobre a concepção de nucleação, a forma precária como ela se estabeleceu e como tem acarretado situações de perigo, desestímulo, discriminação e preconceito aos estudantes e a suas famílias. Essa realidade atinge também a população quilombola rural e as escolas por ela frequentadas.

Um dos desdobramentos da nucleação tem sido o transporte escolar. Embora esse se configure como uma prática antiga presente, sobretudo nas regiões rurais, a política de nucleação deu relevo às práticas e aos programas de transporte escolar, porém sem a devida adequação. A precariedade que existia se intensificou.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, foi unânime a denúncia da situação de desrespeito, abandono e de sobrecarga imposta aos pais, mães, responsáveis, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas, por causa da política de transporte escolar articulada ao processo de nucleação.

É importante considerar, nesse caso, a imbricação entre desigualdade socioeconômica e desigualdade regional em nosso país. Nas escolas em regiões quilombolas localizadas nos Estados e Municípios com a oferta precária da Educação Básica, em locais mais distantes e ainda carentes de políticas públicas básicas como moradia, estradas, energia elétrica, telefonia, saneamento básico, saúde e emprego, a situação se torna ainda mais agravante. Nas estações de chuva, o transporte nem sequer chega a essas comunidades, o que significa que os estudantes não conseguem frequentar a escola, e as escolas não cumprem o total da carga horária mínima de 800 horas garantidas na LDB.

Além do cansaço, a situação de nucleação e sua imbricação com o transporte escolar afetam o desempenho escolar dos estudantes residentes nos territórios quilombolas que chegam à escola, muitas vezes, com fome, com roupas empoeiradas, em estado de estresse, sono e cansaço; nem sempre essa realidade é considerada pelas escolas. Somado a isso, o tempo gasto para transportar os estudantes desorganiza a vida da família. Como é sabido, várias famílias quilombolas vivem da agricultura, da pequena pecuária, são empregados de pequenos comércios, atuam como domésticas e exercem atividades rurais ou urbanas que envolvem toda a família. Os filhos e as filhas são imprescindíveis para a produção cotidiana da existência dessas famílias e na ajuda aos mais velhos. O tempo quase integral que passam na escola em razão da nucleação e das precárias condições de deslocamento e transporte escolar nada tem a ver com a proposta de uma escola em tempo integral que respeite as particularidades territoriais e culturais dos quilombolas.

A nucleação pode acarretar desenraizamento dos estudantes em relação ao seu lugar de origem e produzir situações constrangedoras e *bullying* nas escolas. Nesse sentido, afeta as identidades. No contexto da nucleação, muitas instituições nem sequer inserem em seus currículos a discussão sobre a realidade e a história das comunidades quilombolas, suas identidades culturais e políticas. As crianças, os adolescentes, os jovens e adultos enfrentam várias situações de preconceito, isto é, são criticados no seu jeito de ser, de falar, de vestir, de comer e de construir conhecimento. Além disso, recebem insultos raciais.

Tal política tem revelado um mau funcionamento e uma má aplicação de recursos públicos no que se refere não somente às comunidades quilombolas, como também aos outros coletivos sociais que vivem fora dos centros considerados urbanos. A superação dessa situação não depende apenas de vontade política, mas de mudanças na própria política de financiamento e transporte escolar e na aplicação de recursos públicos voltados para a garantia do direito à educação da população que vive fora do perímetro urbano. Depende, ainda, do acompanhamento e monitoramento do poder público e do controle público da sociedade civil em relação às formas por meio das quais o direito à universalização da Educação Básica vem se efetivando ou não nos contextos rurais.

A nucleação se configura como um problema maior quando pensamos nas crianças menores, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Sobre elas a atenção das famílias recai como um cuidado dobrado devido ao ciclo da vida em que encontram. Sendo a proteção da infância um dever do Estado, o mesmo deverá ocorrer com os sistemas de ensino e suas escolas, com destaque especial, na educação ofertada para as crianças das comunidades quilombolas, os demais povos do campo e a população indígena.

No caso dos jovens, as várias comunidades quilombolas presentes nas audiências públicas realizadas pelo CNE demandaram que esse fosse realizado preferencialmente nos territórios quilombolas, mediante regime de colaboração entre os sistemas de ensino e consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas. Reconhecendo os limites da oferta do Ensino Médio público em nosso país, discutiram que, quando tal situação não for possível, devem-se considerar as condições mais favoráveis e seguras de deslocamento, transporte e segurança aos estudantes e profissionais da educação.

No caso do Ensino Médio, há também a demanda pela oferta da modalidade Educação Profissional Técnica em Nível Médio com uma proposta pedagógica voltada para as questões de trabalho e organização da vida social das comunidades quilombolas. Não se trata de uma importação de tecnologias, mas do estudo aprimorado de tecnologias apropriadas para a realidade quilombola na qual a escola está inserida e da abertura de novas possibilidades técnicas e tecnológicas que contribuam para ampliar, melhorar e formar os jovens quilombolas sem desconsiderar sua cultura, seus conhecimentos tradicionais, sua história e seus valores. A proposta é que essa modalidade também seja ofertada preferencialmente em território quilombola.

No entanto, é sabido que, em algumas realidades brasileiras, a nucleação para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio articulado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, ainda é necessária. Nesse caso, recomenda-se que as escolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Levando-se em consideração os pontos de interseção entre a realidade das comunidades quilombolas rurais e a dos demais povos do campo, é possível afirmar que existe legislação educacional com parâmetros explícitos em relação à política de nucleação vinculada ao transporte escolar. Podemos citar a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essas se aplicam também para a realidade da Educação Escolar Quilombola.

No art. 3º, a referida resolução afirma que:

Art. 3º (...)

§ 1º - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (...).

(...) Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

O § 2º desse mesmo artigo estabelece que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

No seu art. 4º, a Resolução institui que:

Art. 4º (...)

Parágrafo único: Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida;

(...) quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio integrado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, os arts. 5º e 6º dessa Resolução asseveram que:

Art. 5º A nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura;

Art. 6º [...] deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Sobre o transporte escolar, a mesma Resolução estabelece em seu art. 8º que esse, “quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) quanto aos veículos utilizados” (Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997), o qual põe em vigor o seguinte:

Os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: registro como veículo de passageiros; inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; pintura de faixa horizontal na cor amarela, em toda a extensão da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto; equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; lanternas de luz com cores específicas nas extremidades da parte superior dianteira e traseira e cintos de segurança em número igual à lotação (CTB, art. 136, cap. XIII).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece, ainda, que o transporte escolar será oferecido considerando-se o regime de colaboração entre os entes federados.

Portanto, os sistemas de ensino possuem regulamentações e orientações legais sobre o tema. É necessário que construam canais de consulta e diálogo com as comunidades quilombolas e suas lideranças na busca de melhores soluções para a garantia da Educação Escolar Quilombola no próprio território quilombola e as melhores condições para a frequência e a permanência dos estudantes nessas mesmas escolas e, quando necessário, nas escolas do entorno.

Outra questão levantada durante as audiências públicas refere-se à presença de escolas multisseriadas nos territórios quilombolas. Reconhecendo a sua existência principalmente nos territórios localizados nos contextos rurais, houve o reconhecimento de que em algumas situações a sua existência é ainda necessária, porém, enfatizou-se a necessidade de superação dessa forma de funcionamento das escolas. Além disso, houve a reivindicação do direito à formação dos professores que atuam em instituições escolares ainda organizadas dessa maneira e que atuam sem a conclusão dos seus estudos, quer seja em nível médio, quer seja em nível superior.

5.3.1 Material didático e de apoio pedagógico

As comunidades quilombolas e suas lideranças têm reivindicado, historicamente, o direito à participação na produção de material didático e de apoio pedagógico específicos, produzidos pelo MEC e pelos sistemas de ensino e voltados para a realidade quilombola. Reivindicam a parceria entre os quilombolas, pesquisadores do tema, sobretudo aqueles vinculados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, e as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na elaboração desse tipo de material.

O Ministério da Educação tem produzido algum material específico e enviado às escolas; porém, esbarra em uma questão delicada: a forma como os gestores de sistemas de ensino e suas respectivas Secretarias de Educação encaminham esse material até os estabelecimentos. Muitas vezes, o próprio gestor de sistema de ensino e da escola desconhece a presença de escolas quilombolas na sua zona de atuação. Outras vezes, por causa de interpretações pessoais e/ou políticas partidárias, se omite, não exercendo o seu dever público de fazer chegar a essas escolas o material enviado pelo MEC.¹¹

Em outras situações, quando o material específico é encaminhado pelo MEC e direcionado pela gestão do ensino às escolas quilombolas e àquelas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, o processo é feito sem o devido cuidado e sem o acompanhamento de uma sistemática formação em serviço para uso adequado desse material.

É sabido da necessidade de formação de quadros qualificados para atuar na gestão dos sistemas de ensino em nosso país, bem como da dificuldade de organização dos seus processos de formação em serviço. Para esse setor, a articulação com a universidade, as ONGs, os movimentos sociais, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de assessoria, projetos de extensão universitária, cursos modulares, seminários, palestras, poderá ser estratégia de formação em serviço que atenda gestores, técnicos e coordenação pedagógica que atuam nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesses processos, poderão ser incluídas orientações sobre como trabalhar com material de apoio pedagógico específico, produzido para as comunidades quilombolas, desde que analisada e verificada a sua qualidade técnica, conceitual e teórica.

Essa ação também poderá contribuir com a produção de material ainda mais específico que dialogue com as realidades locais dos vários quilombos existentes no Brasil. É desejável que os processos de formação em serviço tanto de professores quanto de gestores possam se realizar também na forma de intercâmbio entre as diferentes escolas quilombolas e suas práticas pedagógicas.

O processo de produção e distribuição de material didático e de apoio pedagógico para a Educação Escolar Quilombola deverá ainda estar de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 e na redação dada pela Lei nº 10.639/2003. De acordo com estas Diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica nas etapas e modalidades da Educação Básica deverão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (p. 23) [...]

¹¹ No período 2009/2010, o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, distribuiu 5.053 kits quilombolas e aproximadamente 300 mil livros didáticos e paradidáticos com conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para as escolas em comunidades quilombolas. São eles: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003, Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, Superando o racismo na escola, Uma história do povo kalunga, Estórias quilombolas, Quilombos-espço de resistência de homens e mulheres negras, Minas de quilombos e YOTÉ – o jogo da nossa história.*

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios também deverão assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e a distribuição de livros, obras de referência, literaturas infantil e juvenil, material didático-pedagógico e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas.

5.3.2 Alimentação escolar

Outra questão séria, e que diz respeito à organização e ao funcionamento das escolas quilombolas e das escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios, refere-se à alimentação escolar. Há uma reivindicação histórica das organizações do Movimento Quilombola em relação à alimentação destinada às escolas e seus estudantes. Os quilombolas reivindicam uma alimentação escolar articulada aos costumes locais, à sua dieta alimentar, aos modos de ser e de produzir das comunidades.

Algumas experiências de alimentação escolar específica destinada às comunidades quilombolas têm sido desenvolvidas no Brasil. Todavia, ainda acontecem como programas e projetos específicos. A Educação Escolar Quilombola deverá implementar um programa institucional de alimentação escolar voltado para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas e seus hábitos alimentares. Esse deverá ser organizado em regime de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Contudo, cabe um alerta: todo e qualquer programa de alimentação escolar dirigido às comunidades quilombolas deverá ser desenvolvido mediante diálogo e consulta a essas comunidades. Deverão ser ouvidas as lideranças quilombolas e o Movimento Quilombola local, a fim de que tais políticas se realizem de forma coerente com suas reais necessidades e hábitos alimentares, os quais variam de acordo com a região do país. Essa postura implica também o monitoramento da política pública por parte dos quilombolas.

O respeito à diversidade cultural no que concerne à garantia da alimentação escolar a essas comunidades acarreta a superação de práticas alimentares massificadas, industrializadas e muito pautadas no modelo urbano de alimentação. As comunidades quilombolas rurais guardam processos de produção e consumo alimentar diferenciados daqueles dos demais grupos que vivem no meio urbano. Para conhecer tal realidade, o poder público deverá considerar a especificidade, a sabedoria e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas próprias comunidades, elegendo-as como seu principal interlocutor na elaboração e construção da política.

A prática agrícola é uma atividade comum e ancestral de várias comunidades quilombolas. Por mais que existam projetos específicos de construção de hortas nas escolas, muitas vezes, essas ações são realizadas pela equipe pedagógica e pelos docentes sem o menor diálogo com a comunidade atendida. Acabam privilegiando práticas urbanas de plantio, uso de agrotóxicos, organização incorreta do solo, tempo incorreto de plantio, etc.

Uma política de alimentação escolar na perspectiva quilombola deverá incluir, além de cuidado com as técnicas de plantio, colheita e conservação dos alimentos, os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar de acordo com a história, a cultura e os hábitos alimentares das próprias comunidades. Nesse caso, os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executem serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que cria a área profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Se a questão da alimentação escolar saudável tem sido debatida para a educação escolar em geral, ela se torna ainda mais séria quando se pensa a peculiaridade da dieta alimentar dos povos indígenas e quilombolas. Por isso, estas Diretrizes orientam e alertam os sistemas de ensino e suas escolas para a gravidade dessa situação. Muitas vezes, a falta de conhecimento e de consideração por parte da gestão do sistema de ensino e das escolas em relação aos costumes alimentares das comunidades quilombolas acaba resultando em prejuízos à saúde dos estudantes, docentes e familiares, tais como aumento da pressão arterial (uso de alimentos com alto percentual de sódio), obesidade, aumento do colesterol, infecções intestinais, dentre outras.

Existem, atualmente, algumas iniciativas do Governo Federal que envolvem o estímulo da produção agrícola de agricultores familiares e comunidades tradicionais, dentre eles, as quilombolas. Esses programas, de âmbito mais geral, poderão envolver as escolas da região ou a comercialização e o consumo dos alimentos produzidos pelas pessoas da comunidade à própria escola. Para tal, convênios entre as secretarias de educação, cooperativas e organizações quilombolas, ONGs e associações poderão ser realizados.

Mais do que essas iniciativas, porém, a questão da alimentação escolar na Educação Escolar Quilombola orienta os sistemas de ensino a implementar um programa institucional de alimentação escolar voltado para as particularidades socioculturais das comunidades quilombolas, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Uma política de alimentação escolar voltada para as especificidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas envolve, ainda, questões ligadas a soberania alimentar, ao desenvolvimento sustentável e ao etnodesenvolvimento, as quais deverão ser consideradas pelas políticas públicas educacionais, na formação inicial e continuada (incluindo a formação em serviço) dos profissionais da educação e no estabelecimento de políticas intersetoriais.

5.4 O currículo

Como alerta Silva, T. (1996), o currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico. Existe, hoje, uma tradição crítica do currículo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais

particulares. Ele também não é transcendente e atemporal. Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis.

O currículo é, portanto, uma arena política e um território em disputa, como nos diz Arroyo (2011). Estando profundamente envolvido em um processo cultural é, conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite.

Esse é um desafio colocado para estas e quaisquer Diretrizes Curriculares de caráter nacional, estadual ou municipal. Portanto, quanto mais próximos os sistemas de ensino e seus gestores estiverem do contexto e das comunidades para os quais suas orientações pedagógicas se dirigem, maior será a possibilidade de diálogo e compreensão dos processos de contestação e de disputa do currículo e sua realização no cotidiano da escola.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas explicitadas nestas Diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (p. 22).

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país e dizem respeito às etapas da Educação Básica e suas modalidades. Portanto, a ideia de um currículo aberto não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; todavia, em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas.

Ainda de acordo com estas Diretrizes, o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território.

Para tal, faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura, o trabalho e o etnodesenvolvimento são práticas que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença como quilombola e na igualdade de direitos sociais, como cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

Nesse sentido, tal currículo deve se organizar em constante diálogo com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Deve-se considerar, portanto, que as comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

O reconhecimento das africanidades que, “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra” (OLIVEIRA, E., 2003, p. 40), deverá também ser um importante eixo orientador da ação pedagógica e do currículo da Educação Escolar Quilombola. Indo além do que é afirmado pelo autor, podemos dizer que tais concepções presentes no processo das africanidades dizem respeito à diáspora africana. A educação será, portanto fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não.

Cabe nesse aspecto um destaque: durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, foram inúmeras as situações em que os presentes fizeram denúncias de violência religiosa nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Geralmente, tais situações se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira.

Portanto, um cuidado deve ser tomado no currículo ao tematizar as questões da religiosidade, de maneira geral, e do ensino religioso, de maneira particular. Em muitas escolas, assistimos a práticas de ensino religioso que extrapolam o que está determinado no art. 33 da LDB, a saber:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997)

É conhecida a manipulação que a implementação de tal artigo tem sofrido nas escolas brasileiras de modo geral e como esse tem recebido interpretações distorcidas em algumas redes de ensino públicas e privadas do país.

A Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. O currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas. Existem até aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática.

Dessa maneira, a Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. As comunidades quilombolas e os próprios profissionais da educação deverão denunciar todas as vezes em que esse ocorrer, tanto sob forma de orientação do sistema de ensino quanto pelas práticas de docentes, gestores e até mesmo pela intervenção das famílias dentro das escolas.

A intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia. Nas audiências públicas, foram inúmeras as denúncias dos quilombolas a respeito de situações que envolvem ofensa moral, agressões verbais e físicas, *bullying* em relação às questões étnico-raciais e à diversidade sexual. Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo.

Por isso, a Educação Escolar Quilombola deverá incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Deverá ainda inserir nos processos de formação inicial e em serviço dos profissionais das escolas o estudo acerca dos preceitos legais que proíbem a adoção de tais práticas.

5.5 O calendário escolar

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá introduzir as comemorações nacionais e locais no calendário, evitando restringi-las às meras “datas comemorativas”.

Há que se questionar quais são as datas e os eventos comemorados, como eles são organizados na escola, qual é o envolvimento de estudantes e comunidade na organização das festas e cerimônias, se essas mantêm o caráter laico da escola pública ou se são usadas como forma de imposição de determinado credo ou comemoração religiosa, dentre outras.

A melhor forma de reorganizar o calendário é discuti-lo com a comunidade e os estudantes. Para tal, o assunto poderá ser levado para discussão nas assembleias escolares, com o Colegiado ou Conselho Escolar, com o Grêmio Estudantil, bem como ser tema das reuniões e visitas à comunidade. Essa poderá ser uma estratégia da escola para o conhecimento, a consulta e a escuta atenta do que é considerado mais marcante pela comunidade a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola.

Cabe destacar que as comemorações deverão ser precedidas e acompanhadas de uma discussão pedagógica com os estudantes sobre o seu sentido e o seu significado, sua relação com a sociedade em geral e a comunidade quilombola em específico. Poderá ser, portanto, a culminância de atividades realizadas em sala de aula com os estudantes, projetos de trabalho, projetos de áreas, de disciplinas específicas ou atividades interdisciplinares.

Nesse processo de discussão, pesquisa e estudo, muitas datas e comemorações naturalizadas como universais poderão ser discutidas, problematizadas e ressignificadas mediante diálogo e entendimento entre a escola e a comunidade. Os sistemas de ensino também poderão desenvolver um procedimento de releitura e ressignificação das várias datas comemorativas junto com as escolas e a comunidade.

Desse modo, pode-se concluir que algumas datas e comemorações fazem mais sentido e têm maior significado do que outras para os estudantes e seus familiares, como também outras poderão ser problematizadas. Contudo, mais do que enfatizar datas e comemorações, a escola e seu currículo deverão orientar os estudantes e docentes a compreender as mudanças no processo histórico, tensionamentos, lutas sociais, fatos marcantes da vida das comunidades e do país considerados como pedagogicamente relevantes de ser estudados pela escola. Portanto, faz-se necessário, dentro da autonomia de organização do calendário escolar, um olhar atento às comemorações e sua ressignificação.

Considerando-se os avanços do país na luta antirracista, cabe destacar a importância do Dia Nacional da Consciência Negra como culminância de várias ações e práticas pedagógicas realizadas nas escolas e que abordem a temática afro-brasileira e africana. Trata-se do reconhecimento nacional da resistência cultural, política e social do povo negro, que se encontra na Lei nº 9.394/96 (LDB) e deve ser comemorado no calendário escolar. De acordo com a LDB:

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003)

Para além desse aspecto e da simplificação que as datas comemorativas acabam recebendo em algumas escolas, o calendário escolar deverá incluir outras datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas.

5.6 A avaliação

A avaliação na Educação Escolar Quilombola se aproxima de vários aspectos da Educação Escolar Indígena, guardadas as especificidades. Por isso, várias orientações presentes nestas Diretrizes poderão também ser encontradas no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Muito foi escrito e dito sobre a avaliação escolar e sua relação com os processos de aprendizagem. Há concordância de que ela deve ser diagnóstica, participativa, processual, formativa, dinâmica e deve dialogar com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas suas vivências históricas e socioculturais, bem como os ditos conhecimentos historicamente organizados pela humanidade e acordados como parte integrante da educação brasileira. Sabe-se que os processos avaliativos não são neutros. Eles implicam uma seleção de conteúdos do currículo e podem até ser punitivos e classificatórios.

A avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Nesse sentido, na Educação Escolar Quilombola ela deverá servir para aprimorar o projeto político-pedagógico e garantir o direito do estudante a ter respeitado o seu processo de aprendizagem e de formação humana.

A avaliação na Educação Escolar Quilombola deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla.

Dessa forma, a avaliação externa e interna do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deverá considerar o direito de aprendizagem; os conhecimentos tradicionais; as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais; o seu desenvolvimento dentro dos ciclos de formação humana, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

É importante considerar a inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica condicionada às especificidades das comunidades quilombolas. Para tal, essas comunidades e suas lideranças deverão ser ouvidas. A realidade quilombola ajuda a indagar e problematizar até a tendência homogeneizadora presente nas metodologias e nos critérios avaliativos estabelecidos pelo sistema nacional de avaliação.

Não basta apenas mudar estratégias e metodologias de avaliação institucional das escolas e da aprendizagem dos estudantes sem considerar os sujeitos, os seus processos próprios de produção do conhecimento e as suas formas de aprendizagem em interação com os contextos histórico, social, cultural e escolar. É importante que os sistemas de ensino, as escolas e os profissionais da educação envolvidos na oferta da Educação Escolar Quilombola considerem as formas por meio das quais os estudantes quilombolas aprendem, na vivência da comunidade, na relação com o mundo do trabalho, as tradições e a oralidade e como esses fatores se articulam com o conhecimento e a aprendizagem produzidos no contexto escolar.

É importante ainda considerar as condições da oferta, a infraestrutura e a formação dos docentes que atuam nas escolas quilombolas existentes no país e a urgente necessidade de garantir aos estudantes, aos profissionais da educação e às comunidades que atuam na Educação Escolar Quilombola condições dignas de realização do fazer educativo. O conhecimento dessa realidade deverá ser considerado pelos processos de avaliação institucional contribuindo para uma análise mais cuidadosa dos seus resultados, bem como

para superar a tendência de ranqueamento das escolas mediante os resultados obtidos na avaliação.

A discussão mais aprofundada da avaliação institucional articulada ao conhecimento da realidade dos contextos regionais e socioculturais e da desigualdade das escolas brasileiras deverá colaborar na superação da adoção dos resultados dessas avaliações como medida punitiva aos docentes, tal como tem sido feito, lamentavelmente, por algumas redes de ensino. A expectativa é de que essa problematização possa fazer avançar, de fato, o direito à educação e à aprendizagem.

Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, ao implementar processos avaliativos institucionais na educação escolar, deverão considerar, portanto, as múltiplas e diversas realidades culturais e regionais existentes no Brasil, no contexto das desigualdades e da diversidade.

Um papel importante deverá ser atribuído aos Conselhos de Educação na Educação Escolar Quilombola, isto é, eles devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, garantindo-lhes o reconhecimento das suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais; suas atividades econômicas; as formas de produção de conhecimento das comunidades quilombolas, seus processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

5.7 O projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) é um dos eixos da educação escolar de maneira geral e que possui particularidades quando pensamos a Educação Escolar Quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o PPP, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento.

Aquelas Diretrizes orientam que “o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu Projeto Pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.”

Sendo, concomitantemente, um processo e um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela.

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

Segundo Silva, D. (2007), para a construção do projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro.

Para realizar o diagnóstico, é necessário fazer algumas perguntas iniciais sobre a comunidade na qual a escola se insere, tais como: Quem somos? Onde estamos? Como vivemos? Há quanto tempo vivemos nessa comunidade? Quem são nossos ancestrais? Quais são os conhecimentos que aprendemos na vivência cotidiana da nossa comunidade?

Há perguntas sobre a própria escola: Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos? O que aprendemos na escola e que tem relação com o que aprendemos em nossas comunidades? O que aprendemos na escola e nos ajuda a compreender melhor a nossa história? E também nos ajuda a compreender melhor a sociedade em que vivemos? Quem são os professores e as professoras da nossa escola? Como lidam com a nossa comunidade?

O diagnóstico poderá identificar quais são, de fato, as necessidades educacionais da comunidade quilombola rural ou urbana, como, por exemplo: Quantas e quais são as escolas quilombolas que existem no território quilombola no qual estamos inseridos? Quantas e quais são as escolas que existem nas proximidades desse território e que atendem os quilombolas? Quais são as etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas pelas escolas quilombolas e pelas escolas da região que atendem estudantes quilombolas? Existe nucleação escolar? Como ela é feita? Quais são os estudantes e qual é a faixa etária que ela atende? O que a nucleação escolar significa para a comunidade? Quais são as condições de transporte escolar? Como se dá a alimentação escolar nas escolas? Como estão as condições dos prédios escolares? A profissionalização dos docentes tem sido realizada de acordo com a Lei? Os profissionais da escola participam de processos de formação em serviço? Quem os oferta? Como? Quando? Essa oferta atende as necessidades desses profissionais e da escola? Como se dá a relação entre a gestão da escola, os profissionais, os estudantes e a comunidade? Como se dá a relação entre a escola, a comunidade e a gestão do sistema de ensino? O que a nossa escola necessita para atender à comunidade na qual está inserida? Que pontos positivos vemos na escola que temos? E negativos?

A realização de um diagnóstico poderá auxiliar na formulação do PPP da Educação Escolar Quilombola, bem como será o eixo orientador da proposta curricular a ser desenvolvida pelas escolas.

Construir o PPP poderá ser uma forma de autoconhecimento da escola e seus profissionais e de conhecimento do seu contexto. Para elaborá-lo, é necessário envolver o coletivo da escola e da comunidade. Seriam oportunas à escola e aos profissionais da educação, discentes e comunidade mais algumas indagações: Quem são os sujeitos centrais do projeto político-pedagógico a ser construído? Qual é o objetivo central do PPP que estamos elaborando? O que vamos fazer para alcançá-lo? Com quem? Quando? Quais serão nossos parceiros? Como envolver a gestão do sistema de ensino na realização do PPP? De quais recursos materiais e financeiros precisaremos para desenvolver essa proposta? Como as ações do PPP serão desenvolvidas em curto, médio e longo prazos?

De acordo com Silva, D. (2007), a construção do PPP é uma forma de a escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Nesse processo, ações são construídas, desconstruídas e reconstruídas. O ideal é que elas sejam feitas de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos. Trata-se de um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. A escola se transforma na ação e poderá chegar a novas situações, construirá outras práticas e uma relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisarão do apoio do poder público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola e estabelecer ações intersetoriais.

O PPP da Educação Escolar Quilombola deverá ser, nos dizeres de Santos, B. (1996), um projeto emancipatório baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo o autor, o conflito serve, antes de tudo, para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo. Estas são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

5.8 A gestão e a organização da escola

A Educação Escolar Quilombola deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas.

Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças em âmbitos nacional, estadual e local. A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.

Os processos de gestão da Educação Escolar Quilombola também apresentam aspectos já contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e mantêm diálogo muito próximo com alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão estabelecer convênios e parcerias com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos dessas instituições, para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios.

O processo de gestão da Educação Escolar Quilombola também deverá se realizar articulado à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico. A organização do tempo e espaço curricular, a distribuição e o controle da carga horária docente, além de considerar os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais, deverão se articular ao universo sociocultural quilombola. Trata-se de realizar a devida mediação entre gestão escolar e os processos de conhecimento.

A Educação Escolar Quilombola desenvolverá suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado

o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade.

Assim como na Educação Escolar Indígena, a participação da comunidade quilombola, na definição do modelo de organização e gestão da Educação Escolar Quilombola, deverá considerar:

- I - suas estruturas sociais;
- II - suas práticas socioculturais e religiosas;
- III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV - suas atividades econômicas;
- V - critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
- VI - a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
- VII - a organização do transporte escolar;
- VIII - a definição da alimentação escolar.

5.9 A formação de gestores

A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores de sistemas, das escolas e suas respectivas coordenações pedagógicas. Atualmente, é muito comum, no interior das secretarias de educação, a presença de coordenações ou núcleos da diversidade. Em algumas outras situações, há aqueles que cuidam especificamente das questões étnico-raciais e quilombolas. Todavia, nem sempre essa equipe possui conhecimento e qualificação para atuar com a complexidade das várias expressões da diversidade (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo, população LGBT, dentre outras), tendendo a enfatizar, dentro do grande leque da diversidade, somente algumas de suas expressões e subalternizando outras. Portanto, formar esses profissionais da gestão educacional para a diversidade é também um dos eixos da Educação Escolar Quilombola.

Um dos aspectos que pode ser considerado inovador nessa formação e que está em curso em algumas realidades educacionais quilombolas do país é a participação da comunidade, dos anciãos e das lideranças quilombolas no processo de formação dos gestores e coordenadores pedagógicos. Trata-se do reconhecimento de que esses sujeitos constroem conhecimentos, são frequentemente os guardiões dos conhecimentos tradicionais, os quais, na maioria das vezes, não são dominados pelos gestores do poder público. Essa participação atenderá também uma das reivindicações das organizações do Movimento Quilombola, ou seja, a presença de suas lideranças nos processos de gestão da educação, do trabalho e da saúde a fim de também participarem da elaboração, análise e monitoramento das políticas voltadas para essas comunidades.

5.10 A formação de professores

Como destacado, de acordo com o documento final da CONAE (2010), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: *h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.* (CONAE, 2010, p. 131-132, grifo nosso)

Essa deliberação orienta a elaboração destas Diretrizes, as quais enfatizam que a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Faz-se necessária pelo poder público a realização de um levantamento sistemático em âmbitos nacional, regional, estadual e local de dados sobre o perfil, as condições de trabalho e a formação de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola no Brasil.

A realização desse levantamento permitirá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios ações coordenadas e articuladas para a oferta de formação de magistério em nível médio para os docentes que ainda não concluíram a Educação Básica e que atuam nas escolas, bem como a formação em nível superior para aqueles que já cursaram o nível médio, mas ainda não possuem tal qualificação.

Nesse contexto, os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em Licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério em nível médio na modalidade normal de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Nas diversas regiões do país, muitos docentes que atuam em escolas localizadas em territórios quilombolas rurais residem em área urbana e mantêm pouca ou nenhuma relação com essa realidade. É possível que, mesmo aqueles que atuam em escolas localizadas dentro ou próximas aos quilombos urbanos, desenvolvam a sua prática profissional sem conhecer a realidade histórica, social, cultural e política quilombola na qual atuam.

Os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Escolar Quilombola deverão cobrir o complexo quadro dessa modalidade de educação. Caberá a eles garantir aos docentes que atuam nessa modalidade condições dignas e jornada de trabalho na forma da lei. Para tal, a colaboração entre os sistemas de ensino se apresenta como uma necessidade.

Os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

I - os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;

II - os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

III - o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

IV - os conteúdos curriculares da base nacional comum;

V - o estudo do trabalho como princípio educativo;

VI - o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

VII - a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

VIII - as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

A formação de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ainda desencadear outra ação dos poderes públicos federal, estadual e municipal: a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades.

Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que esses desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício. Os estagiários serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Tais instituições deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o

poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Nos currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores, deverão ser criados espaços, condições de estudo e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história, o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, o respeito à diversidade religiosa e sexual, as ações afirmativas e as formas de superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, dentre outros), da discriminação e do preconceito racial, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

A formação de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola tem um sentido de urgência. A necessidade de garantir o direito desses docentes à sua formação, bem como de consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de Educação Básica, impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

A efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito. Para tal, quando necessário, esses deverão assegurar a liberação dos professores em efetivo exercício e que estejam participando de processos de formação das suas atividades de docência, sem prejuízo do cumprimento da carga horária dos estudantes. Isso implicará articulação entre o poder público, os docentes, a gestão da escola, as comunidades e as lideranças quilombolas. A escola poderá discutir coletivamente e junto com representantes das secretarias de educação a melhor forma de viabilizar tal situação, incluindo a formação dos professores em atuação na Educação Escolar Quilombola como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

Durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, vários docentes e gestores quilombolas denunciaram situações de rotatividade dos professores nas escolas quilombolas e que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Essa situação pode estar relacionada às questões de ordem salarial, localização, transporte, alojamento e precariedade de várias escolas. Contudo, pondera-se que a rotatividade também pode estar relacionada com o desconhecimento desses profissionais em relação às próprias comunidades quilombolas e seus processos históricos, culturais, sociais e identitários, provocando desinteresse e rejeição de atuarem nessas escolas. Tal situação pode estar associada até mesmo a questões mais complexas como discriminação e preconceito raciais, ausência de ética profissional e posturas autoritárias em relação aos coletivos sociais considerados diversos.

A inserção do estudo e da discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos processos de formação inicial e continuada de professores, somada às condições justas e dignas de trabalho, poderá contribuir para a superação da situação de rotatividade e provocar indagação sobre a postura e o compromisso profissional a ser assumido por aqueles que atuam na Educação Escolar Quilombola. Colocará, portanto, em outro patamar político a discussão sobre os processos educativos, a postura ética do profissional da educação, o seu direito à profissionalização e às condições dignas de trabalho e a garantia do direito à educação para as comunidades quilombolas.

Também durante as audiências públicas, vários professores quilombolas denunciaram que, muitas vezes, quando o corpo docente consegue dialogar e criar canais de consulta para a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças na organização dos seus projetos de trabalho e disciplinas, acabam por ser impedidos de dar continuidade a essas ações. Isso acontece em razão da atuação autoritária da gestão da escola, da coordenação pedagógica e até mesmo da gestão do sistema de ensino. Além de fatores ligados ao abuso de poder, essas

posturas autoritárias muitas vezes advêm do desconhecimento dos próprios gestores sobre a realidade das comunidades quilombolas, bem como de posturas preconceituosas, já narradas. Também nesses casos, a inserção da discussão sobre a realidade quilombola nos processos de formação inicial e continuada de gestores apresenta-se como uma possibilidade de provocar mudanças.

Além da garantia da formação inicial e continuada, os professores em atuação na Educação Escolar Quilombola deverão ter seus direitos trabalhistas e salariais garantidos por meio de ações de reconhecimento e valorização mediante acesso a concurso de provas e títulos para inserção na carreira do magistério, garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial, condições e jornada de trabalho dignas e justas nos termos da lei.

Estas Diretrizes também orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração e em parceria com instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, a desenvolver uma política nacional de formação de professores para a Educação Escolar Quilombola. Essa tem sido uma das reivindicações do Movimento Quilombola acordada nas deliberações da CONAE (2010) e reivindicada nas três audiências públicas realizadas pelo CNE durante o processo de elaboração destas Diretrizes.

5.10.1 Formação inicial de professores: mais alguns aspectos

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Assim, deverão também ser criados espaços e discussões dentro dos cursos de formação inicial de professores sobre a história das lutas quilombolas ao longo da história do Brasil e no contexto atual da sociedade brasileira. O direito à terra e ao território deverá ser tema estudado pelos docentes de todo o país nos seus processos de formação.

Faz-se necessária a construção de um programa específico de formação inicial de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola pelo Ministério da Educação que se organize com base em dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a oferta dessa modalidade de educação nas cinco regiões do Brasil, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica.

A formação inicial também poderá ser ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a escolarização dos docentes em efetivo exercício do magistério, que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Sabe-se que, atualmente, parte dessa demanda de formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola tem sido coberta por alguns cursos de Formação de Educadores do Campo; porém, isso ainda não é suficiente para atender às reivindicações e às demandas das comunidades quilombolas. Os cursos de Formação de Educadores do Campo existentes possuem currículos flexíveis e em diálogo com a população do campo, mas nem todos contemplam as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola. É importante lembrar também que as comunidades quilombolas não se localizam apenas nas áreas rurais, isto é, elas estão presentes nos centros urbanos. Essa particularidade precisa ser compreendida e abordada nos processos de formação inicial de professores.

Para a oferta da formação inicial, as instituições de Educação Superior deverão ser chamadas a participar. Os cursos poderão ter formato semelhante àqueles ofertados na

Educação do Campo e na Educação Escolar Indígena, ou seja, poderão ser apresentados por módulos que abarquem o tempo escola e o tempo comunidade ou organizados de outra maneira de acordo com as condições do sistema de ensino e as demandas das comunidades quilombolas. Para tal, condições dignas de trabalho deverão ser garantidas aos docentes das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que atuarão em tais cursos.

O projeto pedagógico desses cursos de formação inicial deverá ser construído com a participação das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, dos gestores, dos professores e das organizações do Movimento Quilombola em nível nacional, estadual e local, levando em consideração o diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais construídos pelas próprias comunidades quilombolas.

Há também que se garantir a inserção da questão quilombola em todos os currículos dos cursos de graduação de forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para seu conhecimento e superação de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombolas no Brasil.

5.10.2 Formação continuada de professores: mais alguns aspectos

A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema. A complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços.

Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio da oferta de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e a distância, que correspondam às principais demandas de formação dos professores. Tais cursos inserirão em seus currículos os temas apontados nestas Diretrizes, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

6 Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Quilombola

As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Nesse sentido, quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012, fundamentada no Parecer CEB/CNE nº 9/2011.

Os municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

Dessa forma, nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB, serão definidas competências da União, dos Estados, dos Municípios e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na oferta

da Educação Escolar Quilombola, as quais estão explicitados no Projeto de Resolução que acompanha este Parecer.

Para a plena efetivação e implementação destas Diretrizes, o Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 5 de junho de 2012.

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Membro

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Membro

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Membro

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Presidente

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 5 de junho de 2012. Conselheiro

Francisco Aparecido Cordão – Presidente Conselheiro

Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

Homologado: D.O.U.20/11/2012.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Apresentação. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 9-17.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de pretos, terras de santo e terras de índio. In: *Revista Humanidades*. Brasília, ano 4, v. 15, 1987/88.
- ANJOS, Antônio Carlos dos; LEITÃO, Leonardo. *Etnodesenvolvimento e mediações político-culturais no mundo rural*. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Coord.). *Escola de direito*. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, Mundinha. *Breve memória das comunidades de Alcântara*. São Luís: SIOGE, 1990.
- ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: perspectivas antropológicas*. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.
- BALDI, Cesar. *Direitos, Judiciário e racismo: a questão dos quilombos*. 2010. Disponível em: <<http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/artigos/document.2006-04-042010>>. Acesso em: 27 jun. 2011.
- BARBOSA, Wilson do Nascimento. *A identidade do negro no Brasil*. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, s/d.
- BOLETIM Informativo NUER. *Regulamentação de terras de negros no Brasil*. Florianópolis, Fundação Cultural Palmares, v. 1, n. 1, 1997.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: MEC/INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Assembléia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil (1823)*.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.
- CASTRO, Márcio Sampaio de. *Quilombos urbanos*. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/quilombos-urbanos-434120.shtml>>. 2005. Acesso em: 14 jul. 2011.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 14/2012, que atualiza e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008. Brasília: CNE/CEB, 2012. Mimeografado.

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

DECRETO nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 133-155.

FILDELIS, Lourival. *O conhecimento e saberes das populações tradicionais e a agroecologia*. Texto digitado concedido ao Projeto Cultura, Terra e Resistência: matrizes por onde construir materiais didáticos para comunidades quilombolas, executado pela FaE-UFPel e financiado pelo MEC/SECADI, 2011.

FILHO, Aderval Costa; ALMEIDA, Roberto Alves de; MELO, Paula Balduino de. *Comunidades tradicionais e as políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas, s/d.

GOMES, Flávio. *Contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. 2011. Mimeografado.

GOMES, Núbia P. M.; PEREIRA, Edmilson A. *Negras raízes mineiras: os Arturos*. Juiz de Fora, Ministério da Cultura/EDUF/JF, 1988.

GUSMÃO, Neusa M. M. *Terra de pretos, terra de mulheres*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense s/d*. Mimeografado.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

LIMA JUNIOR, Antônio Teixeira de. Quilombos no Brasil: a abolição suspensa na invisibilidade do direito à terra. Brasília: *Desenvolvimento*, IPEA, 2011. p. 52.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Mimeografado.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Terra de quilombos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

OTERO, Martina R.; JARDIM, Fabiana Alves. Reflexões sobre a construção do conceito de Tecnologia Social. In: *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/PR), Brasília, 2005.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*. n. 17, CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: <http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais face às Declarações e Convenções Internacionais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 25-32.

SILVA, Delma Josefa da. *Educação quilombola: um direito a ser efetivado*. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Givânia Maria da. *O processo educativo de Conceição das Crioulas: uma experiência de educação “diferenciada”*. Brasília, Ed. UnB, 2011 (relatório de qualificação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinícius Vieira de. *Museu do percurso do negro em Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.

Parecer CNE/CEB Nº 20/2012

Consulta sobre a legitimidade da realização das atividades de vivência e prática profissional em ambientes de empresas de setor produtivo.

I – RELATÓRIO

O Ofício GEDUC nº 12/2012 do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC Rio) apresenta uma consulta sobre a regularidade da realização de atividades de vivência e prática profissional em empresas, uma vez que a nova realidade do mundo do trabalho exige uma formação profissional que propicie ao trabalhador as ferramentas necessárias para a promoção do pleno desenvolvimento de saberes e competências profissionais de maior complexidade. Para tanto, é essencial que a metodologia de ensino restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre o mundo do trabalho e a instituição educacional, garantindo assim a contextualização da aprendizagem de seus alunos, por meio de estratégias educacionais favoráveis à melhor compreensão de significados, integrando a teoria à prática profissional, por meio de situações significativas de aprendizagem.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, já reforça esse princípio, estabelecendo que “a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e o desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la”.

Nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), o relacionamento ou a não dissociação entre teoria e prática se configura não apenas como situações ou momentos distintos de um determinado curso, mas como algo inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação todo o aprendizado dos estudantes. No âmbito da Educação Profissional, para garantir essa integração, não raro se torna necessário adotar estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes colocar-se em situação de prática profissional, até mesmo em ambientes que extrapolam o próprio espaço escolar. Este é o sentido de se propiciar vivência e prática profissional como atividade específica do processo formativo no próprio ambiente empresarial, desde que assumido pela instituição educacional como ato educativo de sua responsabilidade, nos termos da legislação vigente para o estágio supervisionado.

Obviamente, não há que se confundir essas atividades de vivência e prática profissional com as atividades específicas de estágio profissional supervisionado, configurando-as como tais. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que teve como base o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, define com clareza que “a prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente”. Por isso mesmo, elas “integram as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio”.

Essa prática profissional “compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros”, inclusive em situações empresariais, propiciadas por organizações parceiras, em termos de “investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas; simulações;

observações e outras”. Por outro lado, a prática profissional supervisionada, em situação real de trabalho configurada como atividade de estágio profissional supervisionado, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando necessário em função da natureza do itinerário formativo, ou exigido pela natureza da ocupação, realizado em empresas e outras organizações públicas e privadas, à luz da Lei nº 11.788/2008, deve ter sua carga horária adicionada à carga horária mínima estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação ou prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a duração do respectivo curso técnico de nível médio ou correspondente qualificação ou especialização profissional.

Na proposta pedagógica apresentada pelo SENAC Rio, o ambiente da empresa parceira é considerado como uma espécie de extensão da própria instituição educacional onde o aluno realiza a aplicação prática dos saberes e competências profissionais constituídas no ambiente escolar, com uma carga horária adequadamente definida na matriz programática do curso. Na realidade, trata-se da *aprendizagem em campo* e os profissionais da empresa parceira atuam como “tutores” do processo de aprendizagem, sendo devidamente capacitados pelo SENAC Rio para o cumprimento desse objetivo educacional. Essa proposta atende à necessidade de aliar a instituição de ensino e as empresas ou organizações do mundo do trabalho, numa perspectiva de parceria, garantindo a implementação do trabalho como princípio educativo.

O SENAC Rio formula sua consulta com fundamento em sua experiência contínua de mais de sessenta anos na formação de profissionais para o setor do comércio de bens, serviços e turismo, solicitando a análise de Conselho Nacional de Educação e parecer sobre a regularidade da realização de atividades de vivência e prática profissional em ambientes de empresas, como estratégia didática, conforme assim explicitada:

a) A metodologia para a formação profissional adotada fundamenta-se na prática como estratégia fundamental para a aprendizagem efetiva dos seus estudantes, na perspectiva do alcance de resultados esperados pelas empresas.

b) Para que esses resultados sejam alcançados são utilizados ambientes pedagógicos das próprias unidades educacionais e também ambientes de organizações e instituições empresariais, em regime de parceria, para a realização de atividades de vivência e prática profissional, como extensão da própria unidade, de forma a contribuir para a construção de competências laborais e condição para o sucesso da aprendizagem.

c) As atividades de vivência e prática profissional não se configuram como estágio profissional supervisionado, nem geram vínculo empregatício, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

d) As atividades de vivência e prática profissional integram a matriz curricular dos cursos de Educação Profissional como unidade curricular específica e todos os registros relativos ao aproveitamento e frequência dos alunos são devidamente anotados na documentação escolar dos estudantes, em relação à respectiva certificação.

e) Para formalização de parceria, o SENAC Rio e a empresa parceira assinam o correspondente termo de cooperação técnica, conforme orientado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

f) Para fins de documentação e acompanhamento da execução das atividades de vivência e prática profissional, o SENAC Rio utiliza os documentos a seguir indicados, os quais compõem o prontuário individual dos estudantes:

- carta de apresentação do estudante;
- termo de compromisso do estudante;

- plano de trabalho pedagógico desenvolvido em regime de parceria;
- relatório de avaliação da atividade educacional.

A solicitação do SENAC Rio a este Conselho é motivada por contínuos questionamentos das empresas parceiras, as quais solicitam esclarecimentos sobre o reconhecimento do caráter educacional das atividades de vivência e prática profissional, bem como da inexistência de risco de eventuais ações trabalhistas quando da prática profissional supervisionada em seus ambientes de trabalho.

Esse questionamento pode ser resolvido à luz das orientações presentes no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, o qual explicita que “para a efetivação de ações colaborativas podem ser formadas parcerias, as quais não são comuns na realidade de grande parte das escolas e dos sistemas de ensino. Acredita-se que não são usuais, especialmente por concepções e procedimentos burocráticos, ou melhor, à cultura do “não pode” ou do “não é permitido”, ou ainda, do “não é legal”. Não é admissível haver espaços produtivos privilegiados de empresas e organizações que fiquem ociosos em determinados turnos, sem que possam vir a ser utilizados pelas instituições educacionais para tornar mais eficaz o desenvolvimento profissional, garantindo mais eficiência e eficácia em cursos destinados à Educação Profissional Técnica e Tecnológica, que até deixam de ser oferecidos pela falta de laboratórios e ambientes especiais nas escolas”.

O referido Parecer, sinteticamente, conceitua parceria como “a união voluntária de pessoas e organizações para alcançar um objetivo comum”. Assim, “a parceria se efetiva formalmente mediante acordo firmado entre as partes. O acordo entre instituições privadas se efetiva mediante diferentes tipos de contratos regulados pelo Código Civil, que independem do poder público. Quando uma das partes é instituição pública, esta deve obedecer às normas do Direito Administrativo e, ainda, a regras próprias do ente federado a que pertencer”. É exatamente o que o SENAC Rio está se propondo a fazer com suas organizações e instituições empresariais parceiras, para propiciar estações de vivência e prática profissional devidamente acompanhadas, em situação de laboratório em ambiente real de trabalho, mas ainda sem se caracterizar como estágio supervisionado em situação real de trabalho ou mesmo como desenvolvimento de programa especial de aprendizagem metódica para uma ocupação profissional.

A prática caracterizada como vivência profissional, enquanto estratégia de aprendizagem, tal qual proposta pelo SENAC Rio, tem a finalidade específica de propiciar aos estudantes condições para conhecer e vivenciar, em situação real de trabalho, atividades e práticas profissionais relacionadas à sua formação, de forma a favorecer a sua integração e inserção no mundo de trabalho. Caracteriza-se por atividades de prática profissional orientada e acompanhada de perto pelos profissionais orientadores, as quais são realizadas graças ao regime de parcerias com empresas do setor ou segmento produtivo diretamente relacionadas ao curso. O ambiente de aprendizagem é muito mais de laboratório que de situação real de trabalho, o que não caracteriza o estágio profissional supervisionado. As duas alternativas programáticas e curriculares encontram amparo na legislação e normas educacionais vigentes, desde que expressamente previstas no respectivo projeto político-pedagógico do curso em questão e intimamente vinculadas aos resultados de aprendizagem almejados.

II – VOTO DO RELATOR

Responda-se, favoravelmente, ao SENAC Rio quanto ao reconhecimento do caráter educacional das atividades de vivência e prática profissional, bem como da inexistência de risco de eventuais ações trabalhistas quando da prática profissional supervisionada em ambientes de trabalho das organizações empresariais parceiras de instituições educacionais que desenvolvam cursos de Educação Profissional e Tecnológica, cujos planos de cursos e respectivos projetos político pedagógicos contemplem explicitamente essa estratégia de ensino e aprendizagem.

Brasília, (DF), 8 de novembro de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 8 de novembro de 2012.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Presidente

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Vice-Presidente

*** Homologado: D.O.U. de 04/2/2013.**

Parecer CNE/CEB Nº 23/2012

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2011, que trata da admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil.

I – RELATÓRIO:

Trata-se de consulta proposta pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo perante o Conselho Nacional de Educação porquanto o calendário escolar da Educação Infantil daquela municipalidade prevê um período de recesso escolar em julho e um período de férias escolares em janeiro para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), e um período de férias escolares em janeiro para os Centros de Educação Infantil (CEI) da rede municipal e conveniada.

Diante desse panorama, a Secretaria de Municipal de Educação informa que esse calendário escolar vem sendo objeto de questionamentos quanto ao recesso escolar e aos períodos de férias nas EMEI e nos CEI, mormente pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo que, de forma sintética, entende que as instituições que atuam com o “ciclo básico” infantil não devam ter recesso escolar no mês de julho e, também, férias escolares em janeiro, pois se trata de serviço essencial imprescindível às famílias que tenham menores que se utilizam, em especial, das “creches” e não tenham condições, no recesso e nas férias, de cuidar dos filhos menores, ante a razão de trabalhar.

O Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Direta e Autárquica do Município de São Paulo (SEDIN) intervém na consulta informando que o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo “vedou” o direito às férias e ao recesso escolar em todas as unidades de Educação Infantil no município de São Paulo, nos meses de janeiro e julho, respectivamente, e, ao final, requer Parecer sobre as seguintes formulações:

- 1) *No entendimento dessa D. Comissão, qual é o conceito sobre educação Infantil, que deva ser fornecida em âmbito municipal?*
- 2) *Quais os direitos que usufruem as crianças de 0 a 5 (zero a cinco) anos de idade em relação à Educação?*
- 3) *A Educação Infantil é um direito em prol do desenvolvimento da criança de 0 a 5 (zero a cinco) anos ou direito dos pais que trabalham fora de casa?*
- 4) *As crianças têm direito a períodos de férias coletivas e recessos ou devem permanecer ininterruptamente frequentando as unidades de Educação Infantil?*
- 5) *As unidades de Educação Infantil da rede direta podem ser consideradas como equivalentes a unidades de delegacias de polícia, hospitais, corpos de bombeiros e outros serviços públicos que não podem sofrer interrupção de seus serviços?*
- 6) *Considerando os aspectos tratados supra, quais são os direitos dos Professores/as de Educação Infantil ao recesso escolar e férias coletivas?*

Por fim, o SEDIN, de igual modo, solicita norte acerca da imprescindibilidade de férias coletivas em janeiro e recesso escolar em julho.

Em ato contínuo, a Coordenação-Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC, em 31 de maio de 2011, exarou Nota Técnica nº 67, de fls. 11/15, que, em síntese, encaminha conclusão pela manutenção do recesso em julho e pelas férias em janeiro.

No dia 7 de julho de 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 8/2011, cujo relator foi o conselheiro César Callegari.

No dia 9 de agosto de 2011, às fls. 27/29, a Consultoria Jurídica do MEC opinou pela homologação do Parecer, conforme argumentos deduzidos no voto do relator e aprovado pela Câmara de Educação Básica, de fl. 24.

Em 27 de setembro de 2011, às fls. 33/36, a Coordenação-Geral de Educação Infantil, em outra oportunidade, apenas fez uma ressalva:

Em relação às famílias que demandam atendimento suplementar para seus filhos durante o período de férias ou de recesso escolar, as respectivas Secretarias Municipais de Educação podem organizar, de forma articulada com as famílias, as creches e outras Secretarias, uma proposta específica para esses períodos, desde que comprovada, previamente, a demanda das famílias e mediante regulamentação do órgão normativo do respectivo sistema.

Consta nos autos do processo nº 23000.014961/2011-68, que está anexado ao presente, ofício da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, subscrito pela Defensora Pública-Geral, que não recomenda a homologação do Parecer supramencionado, pelos seguintes argumentos:

1. Pelo enfoque constitucional, pela assistência em creche e pré-escola configura direito social do trabalhador (art. 7º. XXV). *Vale dizer, a Constituição Federal não só previu o direito à assistência dos filhos, como também indicou o equipamento em que a assistência seria prestada, isto é, creches e pré-escolas. Não bastasse isso, a Carta Magna ainda catalogou dentre os direitos fundamentais da criança, o acesso à educação infantil nestes locais, de 0 a 5 anos de idade (art. 208, IV).*
2. Pelo enfoque do Estatuto da Criança e do Adolescente, há *dever do Estado em assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos. Além disso,*

o Estatuto Infante-Juvenil tutelou a proteção integral e a prioridade absoluta desta parcela vulnerável da população, incumbindo ao Estado, à família e à sociedade o dever de eliminar qualquer forma de negligência, sob pena de ser punido na forma da lei, qualquer forma de omissão, aos seus direitos fundamentais (art. 4º, c/c art. 5º). Proibiu, deste modo, a subsunção das crianças a qualquer situação de risco, sob pena de o Poder Judiciário ser invocado para aplicação de medidas de proteção que eliminem a ameaça ou violação dos seus direitos (art. 98).

3. Além disso, há identificação de que os serviços são de natureza pública essencial e, por isso, não poderia haver recesso e/ou férias.

4. Por fim, a Defensoria Pública do Estado colaciona julgados do Tribunal de Justiça de São Paulo que segue a linha defendida por esse Órgão de Defesa dos Cidadãos.

Já o Parecer da Advocacia-Geral da União, de fls. 17/19, em apertada síntese, não vê óbice à homologação do aludido Parecer.

Constam, ainda, do processo abaixo-assinado das EMEI do Município de São Paulo, que entende ser direito dos professores o recesso em julho e as férias em janeiro; Ofício nº 1949/2011/SME/AJ, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, solicitando informações sobre a homologação do referido Parecer e, por fim, ofício do SEDIN nº 75/DJ/2011, ratificando as premissas do primeiro petítório.

Análise da fundamentação:

A questão cinge-se ao calendário escolar da Educação Infantil daquela municipalidade, que prevê um período de recesso escolar em julho e um período de férias escolares em janeiro para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), e um período de férias escolares em janeiro para os Centros de Educação Infantil (CEI) da rede municipal e conveniada.

Sob o ângulo constitucional, há reconhecimento de ser dever do Estado a educação das crianças desde o nascimento, pois preconiza o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil será oferecida em creches e pré-escolas, conforme determina a Lei nº 9.394/96 (LDB) em seu art. 30.

O funcionamento das creches e das pré-escolas é regulamentado, mormente, por normas estaduais e/ou municipais, com a previsão de intervalos (recessos e férias). Esses intervalos permitem às crianças, conforme imposição constitucional (art. 227), a convivência familiar e comunitária. Por isso, é dever dos pais assistir, criar e educar os filhos (art. 229).

Repisa-se que as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando, assim, funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

As creches e pré-escolas têm uma estrutura curricular que se fundamenta no planejamento de atividades durante o período letivo, sendo normal e plenamente aceitável a existência de intervalo (férias ou recesso), como acontece, aliás, na organização das atividades de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Tal padrão de organização de tempo de operacionalização do projeto político-pedagógico, com inclusão de intervalos, não constitui obstáculo ou empecilho para a consecução dos objetivos, ao tempo em que contribui para o atendimento de necessidades básicas de desenvolvimento das crianças relacionadas à convivência intensiva com suas famílias e a vivências de outras experiências e rotinas distintas daquelas organizadas pelas instituições de educação.

Não se olvida a necessidade familiar, principalmente, dos menos favorecidos socialmente, que solicitam do Estado atendimento ininterrupto dos EMEI e dos CEI. Porém,

esse tipo de demanda está na seara da assistência social, devendo ser financiada por tal área de atuação do município.

Dessa feita, considera-se que muitas famílias necessitam de atendimento para as crianças em períodos e horários que não coincidem com os de funcionamento regular dessas instituições educacionais, como o horário noturno, finais de semana e em períodos de férias e recesso. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “Políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes e proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, os horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre educação e outras áreas, como saúde e assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Dessa forma, instalações, equipamentos, materiais e outros serviços podem e devem ser mobilizados e articulados para o oferecimento de cuidados e atividades às crianças que deles necessitem durante o período de férias e recesso das instituições educacionais.

III – VOTO DA RELATORA

A Câmara de Educação Básica mantém o voto do relator do Parecer CNE/CEB nº 8/2011, que prescreve:

1. As creches e pré-escolas se constituem, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

2. Nas creches e pré-escolas mostra-se adequada uma estrutura curricular que se fundamente no planejamento de atividades durante um período, sendo normal e plenamente aceitável a existência de intervalo (férias ou recesso), como acontece, aliás, na organização das atividades de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Tal padrão de organização de tempo de operacionalização do projeto político-pedagógico, com inclusão de intervalos, não constitui obstáculo ou empecilho para a consecução dos objetivos educacionais, ao tempo em que contribui para o atendimento de necessidades básicas de desenvolvimento das crianças relacionadas à convivência intensiva com suas famílias e a vivências de outras experiências e rotinas distintas daquelas organizadas pelas instituições de educação.

3. Considera-se que muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em períodos e horários que não coincidem com os de funcionamento regular dessas instituições educacionais, como o horário noturno, finais de semana e em períodos de férias e recesso. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “Políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes e proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, os horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a educação e outras áreas, como a saúde e a assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Dessa forma, instalações, equipamentos, materiais

e outros recursos, sejam das creches e pré-escolas, sejam dos outros serviços, podem e devem ser mobilizados e articulados para o oferecimento de cuidados e atividades às crianças que delas necessitarem durante o período de férias e recesso das instituições educacionais.

4. Portanto, necessidades de atendimento a crianças em dias ou horários que não coincidam com o período de atividades educacionais previsto no calendário escolar das instituições por elas frequentadas, deverão ser equacionadas segundo os critérios próprios da assistência social e de outras políticas sociais, como saúde, cultura, esportes e lazer, em instituições especializadas na prestação desse tipo de serviços, e, na falta ou insuficiência destas instituições, nas próprias instalações das creches e pré-escolas, mediante o emprego de profissionais, equipamentos, métodos, técnicas e programas adequados a essas finalidades, devendo tais instituições atuar de forma articulada com as instituições educacionais.

A Câmara de Educação Básica, em concordância parcial com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, não desconhece a necessidade primeira das famílias que precisam de espaços seguros funcionando diuturnamente e sem recesso ou férias. No entanto, entende que o município pode criar, por meio de suas diversas Secretarias, ações que propiciem um atendimento de qualidade às crianças que assim necessitarem, no lapso do recesso e das férias, podendo utilizar, se for o caso, os espaços físicos das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e dos Centros de Educação Infantil (CEI).

Brasília (DF), 6 de dezembro de 2012.

Conselheira Malvina Tânia Tuttman – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 6 de dezembro de 2012. Conselheiro

Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Presidente

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Vice-Presidente

Homologado: D.O.U. de 19/3/2013.

Parecer CNE/CEB nº 2/2013

Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

I – RELATÓRIO

O Ofício nº 020/2012-Proen-IFES, de 2 de julho de 2012, encaminhado a este Colegiado trata da possibilidade de aplicação da “terminalidade específica”, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no caso dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto. Segundo o IFES, a aplicação do estatuto da “terminalidade específica” poderá incluir todos os componentes curriculares, com as devidas adequações para as possibilidades cognitivas dos alunos que dela necessitarem, desde que haja consenso na aplicação desse procedimento. O mesmo deverá abranger inclusive os componentes curriculares que se vinculam diretamente à formação técnica, a partir de subdivisões que forem estabelecidas no âmbito da organização curricular dos cursos, hierarquizando e vinculando diferentes funções profissionais a competências e objetivos de aprendizagem estabelecidos previamente.

A motivação da consulta do IFES decorre da constatação de que todas as vezes que os textos legais normatizam o referido procedimento, os mesmos o vinculam ao Ensino Fundamental, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, no inciso II do art. 59, define que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

...terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 16, estabelece que:

*É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de **certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.** (grifos do Relator)*

E, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (Parecer CNE/CEB nº 17/2001), ao tratar da “terminalidade específica” institui que:

Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental.

O IFES argumenta que, mesmo diante de várias limitações que esses alunos possam vir a apresentar no Ensino Médio e em cursos técnicos de nível médio, dado o maior grau de complexidade que este nível de ensino apresenta, sobretudo se tratado na forma de ensino técnico integrado com o Ensino Médio, esses cursos possibilitam ao discente com deficiência o contato com conhecimentos e conteúdos diferentes daqueles ofertados no Ensino Fundamental. A mesma LDB recomenda a continuidade de estudos desses alunos em cursos como os de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de preparação para o mundo do trabalho. Contudo, ao restringir as intervenções no nível fundamental e a uma modalidade específica de ensino, essa restrição gera dúvida quanto à possibilidade de intervenção do IFES, uma vez que o ensino por eles ofertado é majoritariamente voltado para cursos de nível médio, tanto na forma integrada, quanto nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

Outro fator positivo que tem movido a instituição em torno dessa questão é decorrente da própria expansão da rede federal no Espírito Santo. Essa ampliação do acesso à educação tem possibilitado o ingresso de alunos com outros perfis, os quais, historicamente, eram excluídos do ensino técnico na rede federal de ensino. Dentre esses novos perfis de alunos, o IFES tem detectado uma presença cada vez maior de alunos com deficiência ou algum tipo de necessidade de atendimento específico, sendo que muitos deles se enquadram por lei na modalidade caracterizada na LDB como de Educação Especial.

O IFES cita como exemplo dessa realidade um aluno diagnosticado recentemente com deficiência mental leve, oriundo de sistema educacional de outra Unidade da Federação e sem nenhum registro anterior de sua deficiência. O aluno ingressou na escola pela via do processo seletivo convencional, mesmo apresentando inúmeras dificuldades de leitura, escrita e compreensão de conteúdos escolares. Embora o mesmo já tenha atingido a idade de 18 anos, a escola fez a opção, em conjunto com sua família, de não encaminhá-lo para as turmas de EJA, acreditando que este procedimento, no momento, seria o mais adequado.

A expectativa do IFES é a de que esse quadro se amplie na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica e que essa conjuntura favorável à inclusão desses alunos se some a ações concretas de adequação dos sistemas ensino para o adequado atendimento a toda a diversidade que a Educação Especial agrega em sua constituição. Contudo, entende o IFES que será necessário que haja um amparo legal para a realização desse trabalho. Os requerentes argumentam que não é a primeira vez que eles constatarem, no Espírito Santo, a existência da aprovação automática dos alunos da Educação Especial, como uma forma deturpada da aplicação da chamada “terminalidade específica”, seja por desconhecimento, seja pelo mais genuíno descumprimento da lei. Nesse sentido, os requerentes conjecturam que parte desse quadro é constituído pela dificuldade de acesso de muitas famílias ao sistema público de saúde, o que impede um diagnóstico preciso da deficiência e, conseqüentemente, um trabalho apropriado junto a esses estudantes. Por outro lado, é fato que, em muitos casos, os processos de certificação desses alunos estão pautados em práticas educacionais que caracterizam claramente a negligência por parte de alguns sistemas de ensino, os quais constituem uma política muito incipiente de atendimento às demandas da Educação Especial. Por uma ou por outra razão, argumenta a requerente, é da maior importância estar preparado para esses contextos sócio-educacionais.

O IFES entende que a “terminalidade específica”, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada. Nesse sentido, entre uma ação negligente, porque também sem critérios para tal, julga que é possível estabelecer parâmetros e objetivos que são exequíveis e passíveis de serem alterados sempre que necessário. Entendem os requerentes que é perfeitamente possível, viável e oportuno permitir ao

aluno avançar ao máximo em seu processo educacional e ao longo de sua trajetória educacional ir estabelecendo novas perspectivas de itinerários formativos.

Com essa sólida argumentação, o IFES solicita a este Colegiado que emita um Parecer favorável à aplicação desse procedimento pedagógico em seu contexto educacional, nos moldes do que já é normatizado sobre a chamada “terminalidade específica” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental. O IFES se compromete, por outro lado, a realizar as adequações necessárias à aplicação desse estatuto da “terminalidade específica” ao contexto do próprio IFES. Até mesmo, solicita que o Conselho Nacional de Educação possa orientar em relação aos eventuais procedimentos adequados à situação, tomando como base o exemplo mencionado nesta solicitação.

É justo e oportuno este questionamento do IFES, considerando-se, particularmente, o que a própria LDB define no inciso IV do citado art. 59:

Educação Especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Além do mais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que fundamenta a definição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata da questão da profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nos seguintes termos:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Na perspectiva da inclusão educacional e social, a Educação Especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Para a efetivação do direito constitucional de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, de acordo com a meta de inclusão plena, o Brasil compromete-se com a eliminação dos modelos de sistemas paralelos e segregados de ensino às pessoas com

deficiência e com a adoção de medidas políticas educacionais para a acessibilidade e o pleno acesso aos espaços comuns de ensino e aprendizagem.

Por esta compreensão, considerando o respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a percepção do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, as instituições de ensino não podem restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Tal discriminação configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano. No tocante ao acesso às ofertas de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, dever-se-á não somente prover, conforme determina o Decreto nº 6.949/2009, com status de Emenda Constitucional, recursos de acessibilidade necessários, como dar plena ciência ao educando e seus familiares das características da formação e atuação do profissional na habilitação pretendida.

Considerando a garantia da acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional, a decisão sobre a formação profissional deverá ser tomada pelo próprio estudante, com a orientação da família e da escola. As instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes. Para tanto, deverão prever os recursos necessários ao provimento das condições adequadas para o acesso, a participação e a aprendizagem, o que implica a participação da família e a articulação com outras políticas públicas, como as de emprego, de saúde e de desenvolvimento social. Cabe ainda às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da Educação Especial em todos os seus cursos, assim como eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes que apresentem necessidades de Educação Especial, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência.

Para o atendimento desses objetivos, os sistemas e redes públicas de ensino – federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal – deverão contemplar, no planejamento e gestão dos seus recursos técnicos e financeiros, contando com o apoio do Ministério da Educação, conforme previsto no art. 3º do Decreto nº 6.571/2008, a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua inclusão e plena e efetiva participação na sociedade.

Nesse contexto, é perfeitamente plausível e até mesmo louvável a preocupação do IFES. Pode ser autorizada, com toda certeza, a aplicação do estatuto da “terminalidade específica” aos alunos dos cursos técnicos de nível médio desenvolvidos nas formas articulada, seja integrada, seja concomitante, bem como subsequente ao Ensino Médio, tanto regularmente oferecido, quando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

II – VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, nos termos deste Parecer, autoriza-se o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) a utilizar o estatuto da “terminalidade específica”, nos termos do inciso IV do art. 59 da Lei nº 9.394/96, e em consonância com o disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Cumprimos o IFES pela iniciativa, formulando votos para que a mesma tenha seguidores, tanto no sistema federal de ensino quanto nos demais sistemas de ensino.

Brasília, (DF), 31 de janeiro de 2013.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 31 de janeiro de 2013.

Presidente da Câmara – Raimundo Moacir Mendes Feitosa

Vice-Presidente da Câmara – Maria Izabel Azevedo Noronha

*** Homologado: D.O.U de 10/7/2013.**

Parecer CNE/CEB nº 3/2013

Consulta sobre a autonomia de instituições privadas de Educação Superior para oferta de cursos técnicos de nível médio

I – RELATÓRIO

Em 15 de janeiro de 2013, foi protocolado neste Conselho Nacional de Educação, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o Ofício nº 050/2013, pelo qual o Secretário da SETEC/MEC, Marco Antonio de Oliveira, expõe e solicita o seguinte:

No último dia 5 de dezembro de 2012, foi publicada a Medida Provisória nº 593, que altera a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante.

O art. 1º da referida Medida Provisória inclui o art. 6º-A na Lei nº 12.513/2011, que passa a considerar as instituições privadas de ensino superior como ofertantes de cursos técnicos de nível médio por meio da Bolsa-Formação Estudante do Pronatec.

Na tramitação para aprovação da Medida Provisória estava previsto um artigo específico que concedia autorização para a criação e oferta de cursos técnicos de nível médio às instituições privadas de ensino superior que possuem Índice Geral de Cursos Avaliados da

Instituição (IGC) igual ou superior a 3 (três) e que atuem em curso de graduação no mesmo eixo tecnológico ou área do curso técnico a ser ofertado.

Entretanto, quando da publicação da referida Medida Provisória, houve uma falha de encaminhamentos que resultou na supressão do artigo que tratava da concessão de autorização às instituições privadas de ensino superior para a criação e oferta de cursos técnicos de nível médio.

Dessa forma, solicitamos, com urgência, emissão de parecer por esta Câmara de Educação Básica quanto à autonomia para criação e oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior habilitadas pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 6º-A da Lei nº 12.513/2011.

Mérito

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que teve como base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cujo parágrafo único do seu art. 2º define que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos da formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

De acordo com o art. 3º da referida Resolução, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Ela possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos e os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O art. 19 dessa Resolução dispõe que o Ministério da Educação manterá atualizado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado por eixos tecnológicos, para subsidiar as instituições educacionais na elaboração dos perfis profissionais de conclusão, bem como na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Entretanto, serão permitidos cursos experimentais, não constantes do Catálogo, devidamente aprovados pelo órgão próprio de cada sistema de ensino, os quais serão submetidos anualmente à CONAC ou similar, para validação ou não, com prazo máximo de validade de 3 (três) anos, contados da data de autorização dos mesmos.

Os planos dos cursos Técnicos de Nível Médio, nos termos do art. 20 da mencionada Resolução, coerentes com os respectivos projetos político-pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes sistemas de ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

- I - identificação do curso;*
- II - justificativa e objetivos;*
- III - requisitos e formas de acesso;*
- IV - perfil profissional de conclusão;*

V - organização curricular;

VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

VII - critérios e procedimentos de avaliação;

VIII - biblioteca, instalações e equipamentos;

IX - perfil do pessoal docente e técnico;

X - certificados e diplomas a serem emitidos”.

Em 26 de outubro de 2011, foi aprovada a Lei nº 12.513/2011, que instituiu o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*, a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

São objetivos específicos do PRONATEC, de acordo com o preceito legal:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com o art. 2º da referida Lei, o PRONATEC atenderá prioritariamente:

I - estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

O art. 3º da Lei em questão, na redação dada pela Medida Provisória nº 593/2012, define que o PRONATEC cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de **instituições privadas de ensino superior** e de instituições de Educação Profissional e Tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (Grifos do Relator)

O art. 4º da citada Lei define que o PRONATEC será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica;

II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de Educação Profissional;

III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;

IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:

a) Bolsa-Formação Estudante; e

b) Bolsa-Formação Trabalhador;

V - financiamento da Educação Profissional e Tecnológica;

VI - fomento à expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação a Distância;

VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;

VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos institutos públicos federais, estaduais e municipais de educação; e

IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.

A Bolsa-Formação Estudante, de acordo com Medida Provisória nº 593/2012, *será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.*

O art. 5º da Lei nº 12.513/2011 define que *para os fins desta Lei, são consideradas modalidades de Educação Profissional e Tecnológica os cursos:*

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; e

II - de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É definido, também, que *os cursos referidos no inciso I serão relacionados pelo Ministério da Educação, devendo contar com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas. Os cursos referidos no inciso II submetem-se às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação”.*

A Medida Provisória nº 593/2012 determina, ainda, que o montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação *corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da Educação Profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a necessidade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. Determina, também, que os valores das bolsas-formação concedidas correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídas as mensalidades, encargos educacionais, e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço.*

De acordo com a mencionada Medida Provisória, *a execução do PRONATEC poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea “a” do inciso IV do caput do art. 4º da Lei nº 12.513/2011, aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. (grifos do Relator).* Essas

instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverão:

I - aderir ao PRONATEC com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras;

II - habilitar-se perante o Ministério da Educação; e

III - atender aos índices de qualidade acadêmica e outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação”.

Essa habilitação, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos:

I - atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; e

II - excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação”.

Essa mesma habilitação, no caso da instituição privada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estará condicionada ao resultado da sua avaliação, de acordo com critérios e procedimentos fixados em ato do Ministro de Estado da Educação, observada a regulação pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino.

Para as citadas habilitações, o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País.

Ainda de acordo com a mesma Medida Provisória, o valor da bolsa-formação concedida na forma do art. 6º-A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da Educação Profissional mantido pelo Ministério da Educação.

Para tanto, o Ministério da Educação deverá avaliar a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação e as mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverão disponibilizar as informações sobre os beneficiários da bolsa-formação concedidas para fins da avaliação (...), nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão.

A aludida Medida Provisória determina, ainda, que a denúncia de qualquer termo de adesão não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiário da Bolsa-Formação Estudante, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso, nos seguintes termos:

O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao PRONATEC sujeita as instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio às seguintes penalidades:

I - impossibilidade de nova adesão por até três anos, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e

II - ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas-Formação Estudante concedidas indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I.

As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas-formação aos estudantes matriculados em instituições privadas de Educação Superior e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever, de acordo com a Medida Provisória nº 593/2012:

I - normas relativas ao atendimento ao aluno;

II - obrigações dos estudantes e das instituições;

III - regras para seleção de estudantes, inclusive mediante a fixação de critérios de renda, e de adesão das instituições mantenedoras;

IV - forma e condições para a concessão das bolsas, comprovação da oferta pelas instituições e participação dos estudantes nos cursos.

V - normas de transferência de curso ou instituição, suspensão temporária ou permanente da matrícula do estudante;

VI - exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino;

VII - mecanismo de monitoramento e acompanhamento das bolsas concedidas pelas instituições, do atendimento dos beneficiários em relação ao seu desempenho acadêmico e outros requisitos; e

VIII - normas de transparência, publicidade e divulgação relativas à concessão das Bolsas-Formação Estudante”.

A supracitada Medida Provisória define, ainda, que *compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de educação profissional realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento.*

Tanto a Lei nº 12.513/2011, quanto a Medida Provisória nº 593/2012 são bastante claras em seus objetivos e proposições em relação à importância da valorização do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) para o Brasil. A proposta apresentada pela SETEC/MEC em termos de autonomia das instituições privadas de Educação Superior devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 6º-A da Lei nº 12.513/2011, com a redação dada pela Medida Provisória nº 593/2012, que possuam Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) da instituição igual ou superior a 3 (três) e que atuem em cursos de graduação do mesmo eixo tecnológico ou área do curso ofertado, tem plenas condições de ser aceita por este Colegiado, à luz do presente Parecer.

Obviamente, os cursos e programas desenvolvidos no âmbito do PRONATEC, em especial aqueles desenvolvidos por instituições de Educação Superior, deverão ter sua oferta adequadamente avaliada, tanto do ponto de vista institucional, quanto da efetiva aprendizagem e desempenho dos alunos. Além disso, os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvidos por instituições de Educação Superior deverão ser considerados no âmbito dos ciclos avaliativos dessas instituições, nos termos da Lei nº 10.861/2004 e do Decreto nº 5.773/2006.

Esta Câmara de Educação Básica já apreciou matéria similar em relação às instituições e Centros Universitários públicos, manifestando-se favoravelmente, razão pela qual proponho a substituição da expressão “instituições privadas de Educação superior” pela expressão “instituições de Educação Superior”.

II – VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, nos termos deste Parecer, considera-se a proposta apresentada pela SETEC/MEC em condições de se autorizar as instituições de Educação Superior para a oferta de cursos técnicos de nível médio e no âmbito dos respectivos itinerários formativos, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio), desde que essas instituições de Educação Superior sejam devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 6º-A da Lei nº 12.513/2011, com a redação dada pela Medida Provisória nº 593/2012, que possuam Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) da instituição igual ou superior a 3 (três) e que atuem em cursos de graduação do mesmo eixo tecnológico ou área do curso ofertado como técnico de nível médio e respectivos itinerários formativos. A SETEC/MEC, em regime de colaboração com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica do sistema federal de ensino e dos sistemas estaduais de ensino, deverá avaliar a qualidade dos cursos ofertados e programas desenvolvidos, nos termos do art. 39 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Brasília, (DF), 20 de fevereiro de 2013.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 20 de fevereiro de 2013.

Presidente da Câmara – Raimundo Moacir Mendes Feitosa

Vice-Presidente da Câmara – Maria Izabel Azevedo Noronha

*** Homologado: D.O.U. de 04/10/2014**

Parecer CNE/CEB nº 6/2013

Definição de normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no exterior.

I – RELATÓRIO

1. Histórico

O Parecer e o Projeto de Resolução aqui apresentados são fruto de duas iniciativas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

A primeira iniciativa refere-se ao processo originado quando o relatório da missão do MEC/SEB/INEP/CNE ao Japão foi recebido pela CEB, em 22 de outubro de 2007. Na época, a

presidente da CEB determinou que aquele relatório deveria ser transformado em processo, recebendo o número 23001.000161/2007-73.

A segunda iniciativa refere-se à publicação da Portaria CNE/CEB nº 1/2009, que criou uma Comissão visando analisar a proposta de alteração dos critérios relacionados à validação de procedimentos das escolas para brasileiros no exterior. Essa Portaria é uma consequência da homologação do Parecer CEB/CNE nº 20/2008, que apresenta o seguinte Voto do Relator:

I – Responda-se à Secretaria de Educação Básica do MEC, nos termos deste Parecer, que poderá utilizar a atual Resolução CNE/CEB nº 2/2004, com as alterações introduzidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2006, aplicando-se em qualquer país os procedimentos, exigências e controles similares aos estabelecimentos no referido ato normativo, até que se edite outro ato normativo de caráter geral.

II – A Câmara de Educação Básica, nos termos deste Parecer, edite Resolução de caráter geral, a partir da concepção e do disciplinamento baixados na Resolução CNE/CEB nº 2/2004, com as alterações introduzidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2006, adequando-a para atender às demandas da atualidade, e possa constituir-se em regramento nacional para a Educação Básica brasileira em quaisquer países.

Essas duas iniciativas foram transformadas num só processo. Dessa forma, este Parecer se inicia com as propostas de alteração de critérios de validação de documentos de escolas que atendem brasileiras no Japão e finaliza com o Projeto de Resolução que define normas para a declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no exterior.

2. Fundamentação Legal

Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parecer CNE/CEB nº 11/99, de 7 de julho de 1999.

Parecer CNE/CEB nº 25/2003, de 4 de junho de 2003.

Parecer CNE/CEB nº 34/2003, de 5 de novembro de 2003.

Parecer CNE/CEB nº 30/2005, de 13 de dezembro de 2005.

Parecer CNE/CEB nº 20/2008, de 10 de setembro de 2008.

Parecer CNE/CEB nº 5/2012, de 15 de fevereiro de 2012.

Portaria CNE/CEB nº 1/2009.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de março de 2006.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2004.

Resolução CNE/CEB nº 7, de 9 de novembro de 2012.

Manual do Serviço Consular e Jurídico do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

3. Histórico

O Japão oferece aos brasileiros “dekassegues”, descendentes de japoneses, oportunidades de trabalho e salário. Com a imigração de famílias de brasileiros para o Japão, houve a necessidade de se criar espaços educacionais para atender às crianças “não-adaptadas” (com dificuldades no aprendizado do idioma, nos costumes ...) ao sistema educacional japonês. Com isso foram criadas escolas privadas para atender os brasileiros residentes no Japão.

A fim de assegurar a continuidade dos estudos, no Brasil, das crianças e adolescentes que frequentam essas escolas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica, estabeleceu um conjunto pareceres e normas que estão explicitados a seguir.

O CNE/CEB, em 7 de julho de 1999, aprovou o Parecer CNE/CEB nº 11/99, estabelecendo as condições de organização e funcionamento das escolas privadas para brasileiros no Japão, a fim de que o ensino ministrado por essas escolas seja aceito pelas instituições de ensino sediadas em território brasileiro. O Parecer foi homologado por despacho do Ministro em 22/07/1999 e publicado no DOU em 23/7/1999.

O Parecer CNE/CEB nº 34/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003, apresenta o Projeto de Resolução que define as normas para a declaração de validade dos documentos escolares emitidos pelas escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão. Esse projeto tornou-se a Resolução CNE/CEB nº 2/2004, de 17 de fevereiro de 2004, em vigor com a sua publicação no DOU em 8/3/2004.

Em resposta à consulta formulada pela Associação de Escolas Brasileiras no Japão (AEBJ), o CNE aprovou, no Parecer CNE/CEB nº 30/2005, de 13 de dezembro de 2005, a Resolução CNE/CEB nº 2/2006, de 10 de março de 2006, alterando a redação do art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2004. A Resolução CNE/CEB nº 2/2006 entrou em vigor com a sua publicação no DOU em 13/3/2006. (trecho retirado da Nota Técnica nº 21/2008, da SEB/MEC).

Em 24 de outubro de 2007, a Assessoria Internacional do MEC encaminhou ao CNE, relatório da missão MEC/SEB/INEP/CNE ao Japão, recomendando a alteração dos critérios de validação de documentos emitidos pelas escolas que atendem brasileiros naquele país. Em 8 de novembro de 2007, a presidente da CEB determinou que esse relatório fosse transformado em processo, visando alterar os critérios de validação daquelas escolas. Citaremos a seguir os pontos do item 1 do Relatório, denominado Considerações Gerais e Recomendações:

1. A maioria das escolas visitadas apresenta proposta pedagógica organizada e consistente.

2. A maioria possui convênio com instituições brasileiras para fornecimento de material apostilado.

3. A maioria dos docentes possui formação adequada à legislação brasileira, conforme declaram os diretores. Em termos de educação continuada, a demanda principal é por atualização profissional e formação em nível superior em modelagem que considere a experiência docente dos profissionais. Na jornada de trabalho do professor, em número expressivo das escolas visitadas, não está incluída a carga horária para planejamento, reuniões e estudo.

4. A maioria delas já adotou o ensino fundamental de 9 anos, a partir do atendimento a crianças com 6 anos de idade. Entretanto, há indícios de uma inadequada atenção às diretrizes e normas brasileiras com relação à educação de crianças com 6 anos.

5. O papel social dessas escolas é relevante na medida em que atende uma população que ainda tem como projeto de vida o retorno ao Brasil.

6. A maioria das escolas está cumprindo a orientação da CEB/CNE de buscar uma integração estreita com a comunidade japonesa e a recomendação do ensino do idioma japonês, o que é cumprido desde o primeiro ano do ensino fundamental. Entretanto, a delegação julga os esforços insuficientes tendo em vista os requerimentos para uma efetiva

cidadania no Japão. A intensificação de esforços nesse sentido depende de maior apoio das instituições japonesas.

7. Em função da situação peculiar dos espaços físicos disponíveis no Japão e seu alto custo, a maioria das escolas funciona em locais construídos para outros fins, submetidos a pequenas adaptações. Em alguns casos as instalações físicas deixam muito a desejar, sobretudo no que se refere aos espaços para prática desportiva e para a designação de locais específicos para funcionamento de biblioteca ou laboratório de Ciências. A ligação com empreiteiras foi também observada (algumas vezes com escritório funcionando no mesmo prédio da escola).

8. A maioria das escolas não possui uma biblioteca “central” (espaço físico limitado não o permite) e assim, cada sala de aula tem uma pequena biblioteca organizada de acordo com a série/idade dos estudantes. Na maioria delas, o único acervo são os livros do PNBE/FNDE, doados pelo governo brasileiro. Há grande demanda de material didático e paradidático e expectativas de apoio do MEC, tanto do lado brasileiro quanto do governo japonês.

9. A rotatividade de alunos é alta ao longo do ano letivo, pela constante mudança de emprego dos pais, o que levou algumas das escolas acreditadas à falência. Pelo relatado, quase que semanalmente há alunos que se matriculam ou se transferem para outras Províncias.

10. A distância do Brasil em termos de suporte é ressentida pelas escolas, sobretudo no que se refere à atualização sobre alterações na legislação e ao apoio pedagógico. A Assessoria Internacional do gabinete do Ministro (AI/GM) organizará uma rede de comunicação (grupo de e-mails) para o envio constante de informações pertinentes, sobretudo aquelas relativas às políticas educacionais; normas produzidas pelo CNE; avanços nas negociações com o governo japonês que beneficiem as escolas, dentre outros. Ainda em apoio às escolas, a SEB disponibilizará em sua página web documento guia (destaque do relatório) para a formação de professores pelas escolas brasileiras no Japão com vistas à validação de seus procedimentos.

11. CNE, SEB, AI/GM e INEP, a partir dos representantes que integram esta delegação, concordam em propor no prazo de trinta dias, alterações nos critérios relacionados à validade dos procedimentos realizados pelas escolas brasileiras no Japão. O principal elemento será a obrigatoriedade da participação no Censo Escolar e os compromissos das instituições escolares de se submeterem aos exames nacionais de avaliação que sejam disponibilizados para aquele país como, por exemplo, a Prova Brasil.

12. A visita de avaliação diagnóstica realizada às 21 escolas mais recentemente acreditadas demonstrou a necessidade de que este procedimento se torne regular para todas as novas escolas e para todas aquelas que inspirem atenção especial em função dos elementos colhidos pelo Censo Escolar e pelos exames nacionais de avaliação.

13. A visita à escola japonesa de Iwata demonstrou a relevância da presença de estudantes da Universidade de Karia, licenciados em ensino de língua para estrangeiros, o que poderia subsidiar a formação de programa estruturado de apoio de IES a escolas japonesas que recebem estrangeiros.

14. Pela realidade constatada e pelo perfil dos docentes atuando nas escolas para brasileiros no Japão, cursos superiores a distância destinados à formação docente devem: aproveitar a experiência dos profissionais que atuam ou já atuaram no campo educacional; e, ter duração compatível com o período de permanência da maioria dos profissionais da educação daquele país — 2 anos.

O relatório termina com uma explanação da atividade referente à reunião bilateral Japão-Brasil, realizada como última etapa da missão do Brasil, em 2007. A seguir alguns pontos daquela reunião que constam do relatório:

a) Continua sem informação a exata localização das 8.000 crianças brasileiras nas escolas japonesas uma vez que o sistema de dados japonês não identifica a nacionalidade do estudante. Sabe-se apenas quais Províncias de maior concentração. Tampouco estão disponíveis informações precisas sobre as crianças e jovens que não estão no sistema escolar uma vez que os dados numéricos apresentados são inconsistentes e que as mudanças entre Províncias não são notificadas, acarretando em registro duplo do estrangeiro. Assim sendo, o lado japonês comprometeu-se a proceder levantamento junto às autoridades locais das áreas de concentração de famílias brasileiras para obter essa informação. A delegação brasileira ficou de apresentar formalmente a relação de dados que gostaria de obter para subsidiar e definição das formas de apoio eventual ao governo japonês para melhor atendimento dessas crianças.

b) Outra questão relevante levantada foi a carência de profissionais bilíngues para apoiar o trabalho dos docentes nas escolas japonesas. O lado brasileiro solicitou fosse transmitido às autoridades provinciais a disposição de colaborar, se demandado, com a formação desses docentes, sobretudo no que se refere a aspectos da cultura brasileira e idioma português. Os polos da EAD poderão ser usados para tanto. Foi também aventada a possibilidade de envio de livros paradidáticos às escolas japonesas onde haja concentração de brasileiros, a exemplo do que foi concretizado durante a visita às duas escolas japonesas nas Províncias de Aichi e Ibaraki.

c) A parte brasileira informou sobre as medidas que vem tomando para a disseminação de informações sobre o sistema educacional japonês para brasileiros migrantes. Foi mencionado o portal consular; o guia do migrante; e as cartilhas impressas pelos consulados e por associações de decasséguis no Brasil. A AI/GM informou que estará colocando em sua página web, juntamente com as informações sobre as escolas brasileiras, um link para informação em português preparada pelo MEXT. (Todos os destaques do texto são do Relatório).

Finalizando, em 11 de março de 2008, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) encaminhou à Câmara de Educação Básica a Nota Técnica nº 21/2008, apresentando sugestão de alterações relativas aos critérios e à tramitação dos processos. Em 11 de março de 2009, foi publicada a Portaria CNE/CEB nº 1/2009, constituindo Comissão para analisar a proposta de alteração dos critérios relacionados à validação de procedimentos das escolas para brasileiros no exterior. A Comissão foi proposta pela Indicação CNE/CEB nº 1/2009.

Em 7 de agosto de 2012, este conselheiro é indicado relator da Comissão e encaminhou ofício à SEB/MEC consultando se haveria necessidade de complementação da Nota Técnica nº 21/2008, em função de mudança dos dirigentes do Ministério.

Em 9 de novembro de 2012, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 7/2012, alterando as Resoluções CNE/CEB nº 2/2004 e nº 2/2006.

Em 2 de janeiro de 2013, a SEB/MEC encaminhou à Câmara de Educação Básica a Nota Técnica nº 300/2012/GAB/SEB/MEC, apresentando suas propostas de alteração.

4. Análise

O relatório revela intenções e compromissos por parte do Japão e do Brasil que não se sabe, a essas alturas, o que foi encaminhado e o que foi implantado. É necessário um balanço do que foi feito e do que ainda precisa ser feito.

O relatório é enfático na necessidade de participação das escolas brasileiras no Censo Escolar e nos diversos testes de avaliação que são aplicados nas escolas no Brasil.

A Nota Técnica nº 21/2008 levantou uma questão referente às mudanças provocadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2006 na Resolução CNE/CEB nº 2/2004.

Segundo a Nota:

As alterações propostas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2006, para a redação do art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2004, foram as seguintes:

I - comprovação da legislação do funcionamento da entidade mantenedora perante a autoridade japonesa;

II - proposta pedagógica e a correspondente organização curricular;

III - regimento escolar;

IV - relação de pessoal docente e técnico-administrativo;

V - cadastro atualizado dos dirigentes junto à Embaixada Brasileira no Japão;

VI - descrição das instalações físicas disponíveis.

Os incisos I a VI tiveram redação simplificada. Diante disso, a Secretaria de Educação Básica (SEB) entende que informações relevantes foram retiradas, o que prejudicou o entendimento das instituições para a elaboração de seus projetos. Foram suprimidas informações essenciais, como a que estabelecia a organização da proposta pedagógica com base na LDB e nas respectivas DCN. Portanto, a SEB acredita que a redação dada pela Resolução anterior era mais pertinente e esclarecedora, e que a simplificação proposta por esta nova Resolução em nada contribuiu para o aperfeiçoamento da legislação em questão e a qualidade das propostas apresentadas.

Assim, segundo a Nota Técnica nº 21/2008:

Para que as escolas privadas que atendem brasileiros no Japão obtenham do CNE/CEB a declaração de validade dos documentos escolares emitidos por elas, e para que esses sejam considerados válidos no Brasil, as condições de funcionamento e organização da escola são:

I - a entidade mantenedora do estabelecimento de ensino deverá obter permissão da autoridade japonesa, local, para instalação e funcionamento do estabelecimento de ensino;

II - a proposta pedagógica e a correspondente organização curricular obedecerão aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE para cada nível ou modalidade de ensino enriquecida com a cultura e língua japonesas;

III - a escola deverá formular seu regimento escolar e sua proposta pedagógica nos termos dos arts. 12 e 13 da LDB e cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias para cada curso;

IV - o pessoal docente, técnico e administrativo deverá ser recrutado, treinado e mantido em obediência às disposições da LDB e suas normas específicas, devendo a escola indicar a titulação de cada um deles, com os respectivos comprovantes;

V - o cadastro do estabelecimento de ensino e dos respectivos dirigentes, sempre que houver alterações, deverá ser atualizado junto à Embaixada Brasileira no Japão;

VI - o estabelecimento de ensino deverá especificar as instalações necessárias para o adequado funcionamento do curso oferecido, através de plantas, croquis, memoriais e fotos, com indicação de dimensões, das instalações disponíveis, incluindo-se salas de aula, laboratórios, áreas destinadas à prática de Educação Física, áreas de movimentação, e demais dependências, próprias, alugadas ou cedidas.

São esses os critérios que constavam no art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2004. Na comparação desses critérios com os simplificados que constam da Resolução CNE/CEB nº 2/2006, nota-se que a única simplificação que houve foi na redação dos critérios, provocando confusão na elaboração dos documentos. Concordo, pois, com a volta do art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2004.

A necessidade de incluir as escolas que atendem brasileiros residentes no Japão no cadastro do Censo Escolar já foi contemplada pela Resolução CNE/CEB nº 7/2012.

A Nota Técnica nº 21/2008 trata também de proposta para alteração na tramitação de processos de escolas para cidadãos brasileiros que residem no Japão. Esta mudança é justificada visando uma tramitação rápida e racional. No entanto, a Nota mostra uma preocupação com as contínuas alterações de tramitação, que acabam perturbando quem encaminha os processos, no caso as escolas interessadas. Assim, entre 2002 e 2007, foram feitas quatro alterações na tramitação desses processos. Para frear essa vontade de mudanças no percurso da documentação, a Nota Técnica da SEB/MEC propõe que sejam elaboradas duas Portarias Ministeriais, uma do Ministério das Relações Exteriores (MRE), oficializando a participação do Consulado e da Embaixada do Brasil nos processos, e outra Portaria regularia, dentro do Ministério da Educação (MEC), a tramitação dos processos encaminhados pela Embaixada ao MEC, via MRE.

Ainda, sem ter acontecido a alteração dos critérios de validação dos documentos das escolas que atendem brasileiros no Japão, foi aprovada a Indicação CNE/CEB nº 1/2009, que originou a Portaria CNE/CEB nº 1/2009, que criou Comissão visando estudar a possibilidade de estender esses critérios para todos os países com os quais o Brasil tem relações diplomáticas.

A Nota Técnica nº 300/2012/SEB/GAB/MEC propõe nova tramitação dos processos, incluindo a elaboração de um sistema de registro eletrônico e recomendações para a atualização pedagógica dos professores, conforme as Resoluções CNE/CP nº 2/97 e nº 1/2002, bem como a participação das escolas em programas do MEC, tais como o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, entre outros.

A nova proposta de tramitação de processos que consta na última Nota Técnica é mais racional do que a proposta que constava da Nota anterior, pois concentra toda a análise da documentação na chefia de gabinete da SEB/MEC, com a participação, numa única comissão, de todas as coordenações envolvidas na análise da documentação das escolas. Evita assim que o processo passe de mesa em mesa nas coordenações envolvidas, correndo um grande risco de esta documentação ficar, inadvertidamente, sem tramitação durante longos períodos. Além disso, a proposta inclui a elaboração de um sistema eletrônico para acompanhar os processos, fundamental para poder controlar o tempo de permanência pelos diversos passos do procedimento.

A Resolução CNE/CEB nº 7/2012 incluiu o critério do cadastro no Censo Escolar como condição para que a escola possa emitir documentos considerados válidos no Brasil. Além disso, o art. 3º dessa Resolução aperfeiçoa a Resolução CNE/CEB nº 2/2004 ao determinar que as escolas devam oferecer Língua e Cultura Japonesas nos seus planos de curso. Mas a principal alteração foi a inclusão do inciso V, no parágrafo único do art. 2º da Resolução CNE/CEB

nº 2/2004, referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus itinerários formativos, no âmbito do respectivo eixo tecnológico.

Durante as discussões foi levantada a hipótese da importância para o Brasil de abrir escolas públicas no exterior, mas em países de interesse do Brasil, com a finalidade de difundir as culturas e línguas brasileiras, em função do reposicionamento geopolítico do Brasil no mundo de hoje.

5. Conclusão

Considerando as recomendações da Nota Técnica nº 21/2008, referentes à necessidade observada de se retornar o antigo art. 3º da Resolução CNE/CEB de 2004;

Considerando as sugestões da Nota Técnica nº 300/2012, referentes à nova tramitação dos processos e à participação em programas do MEC e no aperfeiçoamento dos professores e do pessoal técnico e administrativo;

Considerando as sugestões contidas no Relatório de Viagem da Missão ao Japão, realizada em 2007;

Considerando o Parecer CNE/CEB nº 20/2008, homologado em 5 de dezembro de 2008 pelo Senhor Ministro da Educação;

Considerando as mudanças implementadas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2012;

Considerando a Indicação CNE/CEB nº 1/2009, referente à alteração dos critérios relacionados à validação de procedimentos das escolas para brasileiros residentes no exterior;

Considerando a necessidade da elaboração de Portarias Ministeriais, conforme sugestão da Nota Técnica SEB/MEC nº 21/2008;

Considerando a sugestão de mudança contida na Nota Técnica SEB/MEC nº 300/2012, para tramitação dos processos de validação de documentos de escolas para cidadãos brasileiros no exterior,

Considerando as sugestões recebidas pelo Conselheiro Francisco Aparecido Cordão durante a apresentação deste Projeto de Resolução, nas cidades de Tokyo, Nagoya e Hamamatsu, no Japão, no período de 7 a 11 de fevereiro do corrente ano, ouvindo autoridades consulares e da Embaixada do Brasil no Japão, mantenedores, diretores e professores de estabelecimentos educacionais que atendem a cidadãos brasileiros, estudantes e professores da unidade educacional da Universidade Federal do Mato Grosso no Japão, bem como pais, alunos, empresários, pessoal da imprensa local e outros profissionais da educação, inclusive autoridades japonesas;

Considerando, ainda, a necessidade de uma ampla divulgação destas orientações entre os sistemas estaduais e municipais de ensino, acato as sugestões aqui apresentadas e dou meu voto, a seguir.

II – VOTO DO RELATOR

Voto favoravelmente no sentido de:

1. Solicitar à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e à Assessoria Internacional (AI/MEC) as ações implementadas a partir do Relatório de Viagem da Missão SEB/INEP/AI/CNE ao Japão, em 2007.

2. Recomendar à Assessoria Internacional e à Secretaria de Educação Básica que elaborem, conjuntamente, minuta de Portaria Ministerial para regular a tramitação dos processos

referentes aos pedidos de validação de documentos emitidos pelas escolas que atendem brasileiros no exterior, e especificamente no Japão, fazendo adequação da sugestão da Nota Técnica SEB/MEC nº 300/2012 para qualquer país.

3. Solicitar que o Ministério da Educação (MEC) requeira ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) que elabore Portaria Ministerial que regule a participação dos Consulados e das Embaixadas do Brasil nos processos em questão.

4. Enviar ofício ao Ministro da Educação a respeito da sugestão de discutir com os Ministérios da Cultura e das Relações Exteriores a possibilidade de criar escolas públicas brasileiras em países de interesse do Brasil, com o objetivo de difundir as culturas e línguas brasileiras.

5. Encaminhar a Resolução às Embaixadas e Consulados do Brasil no exterior, bem como aos Conselhos Estaduais de Educação, às Secretarias Estaduais de Educação e, ainda, à União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e à União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

À vista do exposto, proponho à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 14 de março 2013.

Conselheiro Antonio Ibañez Ruiz – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 14 de março de 2013.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Presidente

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Vice-Presidente

3.2 – Resoluções

Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março 2011 ^(*)

Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “a” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 17/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 28 de fevereiro de 2011, resolve:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem:

I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;

II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;

III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;

IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;

V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;

VI – garantir o direito à formação profissional continuada;

VII – assegurar piso salarial profissional; e

VIII – assegurar condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. Unidades educacionais de Educação Infantil que funcionam em espaço/prédio de órgão da Administração Pública Federal, mantidas e administradas, mediante convênio, por pessoa física ou jurídica de direito privado, tais como cooperativas, associações, sindicatos ou similares, caracterizam-se como estabelecimentos privados e integram o respectivo sistema de ensino municipal, estadual ou do Distrito Federal e, portanto, devem orientar seu funcionamento e solicitar autorização para ofertar a Educação Infantil ao Conselho de Educação do respectivo sistema.

Art. 2º Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal devem ter um projeto pedagógico que:

I – considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009);

II – apresente os fins e objetivos da unidade educacional;

III – explicita uma concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;

^(*) Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

IV – considere as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere;

V – especifique seu regime de funcionamento, parcial ou integral;

VI – descreva o espaço físico, as instalações e os equipamentos existentes;

VII – relacione os recursos humanos da unidade;

VIII – aponte os critérios de organização dos agrupamentos de crianças;

IX – indique a razão professor/criança existente ou prevista;

X – descreva a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

XI – indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional; e

XII – descreva o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, sendo que os processos de avaliação não têm a finalidade de promoção.

Art. 3º O projeto pedagógico de que trata o artigo anterior deve ainda especificar:

I – a forma de realização do planejamento geral da unidade: período, participantes e etapas; e

II – os critérios e a periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação.

Art. 4º O funcionamento dessas unidades de Educação Infantil ocorrerá no período diurno e poderá ser ininterrupto no ano civil, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, devendo a permanência da criança em jornada parcial ter duração mínima de 4 (quatro) horas e a jornada em tempo integral ter duração mínima de 7 (sete) horas.

Art. 5º O espaço físico previsto para abrigar a unidade de Educação Infantil deverá adequar-se à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente e apresentar condições adequadas de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

Art. 6º Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da unidade educacional e conter uma estrutura básica que contemple a faixa etária atendida e as crianças com deficiências, compostos por:

I – espaço para recepção;

II – salas para os serviços administrativos e pedagógicos e salas para professores;

III – salas ventiladas e iluminadas para as atividades das crianças, com mobiliários e equipamentos adequados, além de visão para o espaço externo;

IV – refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança;

V – instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas, quer para as crianças, quer para os adultos;

VI – berçário, se for o caso, provido de berços individuais e com área livre para movimentação das crianças, além de local para a amamentação, higienização e banho de sol das crianças;

VII – área coberta para as atividades externas com as crianças, compatível com a capacidade de atendimento por turno da unidade educacional.

Art. 7º A gestão da unidade educacional e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal.

Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura

administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

Art. 9º As unidades educacionais de que trata esta Resolução, já em funcionamento, devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data da publicação desta Resolução, adotar as medidas necessárias à observância das normas aqui contidas.

Art. 10. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro 2012 (*)

Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto no § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, com base no § 1º do art. 8º, no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394/96, e com fundamento no inciso VII do art. 206 e do § 1º do art. 211 da Constituição Federal, assim como no inciso IX do art. 3º e no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e no Parecer CNE/CEB nº 9/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 22 de novembro de 2011,

CONSIDERANDO

O art. 211 da Constituição Federal, no seu § 4º prevê que, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório;

A Lei nº 9.394/96, no art. 8º, determina, entre outras ações, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino;

A Emenda Constitucional nº 59/2009 altera a redação do art. 214 da Constituição Federal estabelecendo: O Plano Nacional de Educação, de duração decenal, tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas, e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas;

A importância da institucionalização de formas de colaboração horizontal e sua relevância para a consolidação do regime de colaboração e do sistema nacional de educação;

(*) Resolução CNE/CEB 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10.

RESOLVE:

TÍTULO I ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A presente Resolução atende aos mandamentos da Constituição Federal em seu parágrafo único do art. 23 e art. 211, bem como aos arts. 8º e 9º da LDB visando ao regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tratando da implementação de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território, bem como para contribuir na estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação.

Art. 2º O ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico.

§ 1º Essa forma de colaboração poderá ser aberta à participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações.

§ 2º A descentralização e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os entes federados contribuem para as ações visando à eliminação ou redução das desigualdades regionais e intermunicipais em relação à Educação Básica, observadas as atribuições definidas no art. 11 da LDB.

Art. 3º O ADE promove o regime de colaboração horizontal, de forma articulada com o tradicional regime de colaboração vertical, visando, entre outros aspectos a:

I – garantir o direito à educação, por meio da oferta de uma educação com qualidade social, refletida, dentre outros aspectos, pelo acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos;

II – fortalecer a democratização das relações de gestão e de planejamento integrado que possa incluir ações como planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, transporte escolar, formação continuada de professores e gestores, e organização de um sistema integrado de avaliação;

III – promover a eficiente aplicação dos recursos de forma solidária para fins idênticos ou equivalentes;

IV – incentivar mecanismos de atuação na busca por recursos para prestação associada de serviços;

V – estruturar Planos Intermunicipais de Educação visando ao desenvolvimento integrado e harmonioso do território e a redução de disparidades sociais e econômicas locais, de forma que os municípios de menor capacidade técnica possam efetivamente se valer desses planos na elaboração dos seus respectivos Planos Municipais de Educação;

VI – considerar tais planos, como referência, para a elaboração, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas.

TÍTULO II ESTRUTURAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

Art. 4º A estruturação de um ADE exige:

I – identificação das instituições e organizações educacionais que atuam na área territorial comum;

II – levantamento das informações e indicadores educacionais pelos entes federados constituintes do ADE;

III – motivação para um trabalho coletivo, em colaboração, evitando as indesejáveis sobreposições de esforços;

IV – identificação dos indicadores educacionais mais relevantes para melhorar a qualidade social da Educação;

V – construção de matrizes de indicadores segundo as dimensões de gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos, bem como definição das ações comuns ao conjunto dos entes federados do ADE;

VI – elaboração de mapa estratégico do ADE, indicando não só as ações priorizadas, como também os resultados esperados com base nas metas acordadas entre os entes federados participantes do arranjo, tendo por objetivo promover a qualidade social da educação local mediante ações colaborativas;

VII – definição de metas de curto, médio e longo prazo em relação às ações priorizadas que sejam de efetivo interesse comum ao maior número possível de entes federados participantes do arranjo, visando motivá-los a continuar o trabalho em rede;

VIII – estabelecimento de Ato constitutivo do acordo firmado pelos participantes do arranjo, com a definição das regras de funcionamento e do gestor local do ADE.

Art. 5º Devem ser estabelecidos com clareza os papéis e responsabilidades dos integrantes do ADE, para ser garantida a coerência entre as ações e para permitir o acompanhamento e responsabilização de cada um.

Art. 6º A forma e a metodologia para constituição, estruturação e funcionamento do ADE devem atender aos diferentes contextos, cabendo aos entes federados a tarefa de, considerando os aspectos essenciais para seu sucesso, adaptar o preconizado às condições locais, valorizando as potencialidades existentes.

Art. 7º O ADE pode assumir o modelo de consórcio, nos termos da Lei nº 11.107/2005, constituído exclusivamente por entes federados como uma associação pública ou como entidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos, podendo realizar acordos de cooperação e parceria com órgãos públicos e instituições privadas e não governamentais.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 janeiro 2012 (*)

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais
para o Ensino Médio.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36,36-A, 36-B e 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 5/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011, resolve:

(*) Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

TÍTULO I
Objeto e referencial
Capítulo I
Objeto

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Capítulo II
Referencial legal e conceitual

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

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

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

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

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

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

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

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

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

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

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

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

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

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

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

TÍTULO II

Organização curricular e formas de oferta

Capítulo I

Organização curricular

Art. 7º 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 todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

I - são definidos pela LDB:

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

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

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

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

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

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

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

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

b) Língua Materna, para populações indígenas;

c) Língua Estrangeira moderna;

d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;

e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza:

a) Biologia;

b) Física;

c) Química.

IV - Ciências Humanas:

a) História;

b) Geografia;

c) Filosofia;

d) Sociologia.

Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005);

II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica);

processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);

Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);

Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);

Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Art. 11. Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve:

I - garantir ações que promovam:

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

II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:

- a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

Capítulo II

Formas de oferta e organização

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

I - o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

II - no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;

IV - no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes:

a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas;

V - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores, que pode:

a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima;

VI - 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, com as cargas horárias mínimas de:

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;

VII - na Educação Especial, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais;

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;

IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;

X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;

XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;

XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

TÍTULO III
Do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino
Capítulo I
Do projeto político-pedagógico

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

§ 2º O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade.

§ 3º A instituição de ensino deve atualizar, periodicamente, seu projeto político-pedagógico e dar-lhe publicidade à comunidade escolar e às famílias.

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI - articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica;

VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX - capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X - atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

XII - acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;

XIII - atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

XVI - análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XVII - estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;

XVIII - práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;

XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;

XXII - condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto.

Parágrafo único. O projeto político-pedagógico deve, ainda, orientar:

a) dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar;

b) mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnico necessários à sua realização;

c) adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais.

Capítulo II

Dos sistemas de ensino

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

I - criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas;

II - promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria das unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem;

b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes;

c) articulações institucionais e comunitárias necessárias ao cumprimento dos planos dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares;

d) realização, inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de representação estudantil, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de

convivência e de participação democrática visando a construir unidades escolares e sociedade livres de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência.

III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.

IV - orientar as unidades escolares para promoverem:

a) classificação do estudante, mediante avaliação pela instituição, para inserção em etapa adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência;

b) aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos tanto no ensino formal como no informal e na experiência extraescolar;

V - estabelecer normas complementares e políticas educacionais para execução e cumprimento das disposições destas Diretrizes, considerando as peculiaridades regionais ou locais;

VI - instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados, a legislação e as normas, estas Diretrizes, e os projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

I - os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;

II - aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;

IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;

V - acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Art. 19. Em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e na perspectiva de um sistema nacional de educação, cabe ao Ministério da Educação oferecer subsídios e apoio para a implementação destas Diretrizes.

Art. 20. Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio.

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Art. 22. Estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação.

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 (*)

Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10 de maio de 2012,

Considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Direitos Humanos de 2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

RESOLVE:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

(*) Resolução CNE/CEB 3/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

§ 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração.

§ 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato.

Art. 4º Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe.

§ 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

§ 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem.

§ 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art. 6º O poder público, no processo de expedição do alvará de funcionamento de empreendimentos de diversão itinerante, deverá exigir documentação comprobatória de matrícula das crianças, adolescentes e jovens cujos pais ou responsáveis trabalhem em tais empreendimentos.

Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região, deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

Art. 8º Os Conselhos da Criança e do Adolescente deverão acompanhar o percurso escolar do estudante itinerante, buscando garantir-lhe políticas de atendimento.

Art. 9º O Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre

outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Art. 10 Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial.

Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução.

Art. 12 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012 ^(*)

Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto na alínea “e” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995; nos artigos 36-A a 36-D e nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996; no Decreto Federal nº 5.154/2004; na Portaria Ministerial nº 870/2008; e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, na Resolução CNE/CEB nº 3/2008 e no Parecer CNE/CEB nº 3/2012, devidamente homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 6/6/2012,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução inclui na nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, com a finalidade de orientar a oferta de cursos técnicos de nível médio nas redes públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica, 44 (quarenta e quatro) novos cursos, conforme tabela constante em anexo.

Art. 2º Ficam aprovadas as seguintes alterações em relação aos atuais Eixos Tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio:

(*) Resolução CNE/CEB 4/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2012, Seção 1, p. 13.

I - o Eixo Tecnológico antes denominado “Ambiente, Saúde e Segurança” foi alterado para “Ambiente e Saúde”, sendo criado, em separado, o Eixo Tecnológico “Segurança”;

II - o Eixo Tecnológico “Apoio Educacional” foi alterado para “Desenvolvimento Educacional e Social”;

III - o Eixo Tecnológico “Hospitalidade e Lazer” foi alterado para “Turismo, Hospitalidade e Lazer”.

Art. 3º O prazo estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, para a oferta de cursos técnicos de nível médio em desacordo com o Catálogo Nacional, em caráter experimental, nos termos da art. 81 da LDB, devidamente autorizados como tais pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino, fica prorrogado até, no máximo, o dia 31 de dezembro de 2013.

Art. 4º Até o dia 31 de dezembro de 2013 a Comissão Executiva de Avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) deverá, conclusivamente, adotar uma das seguintes providências em relação aos cursos técnicos de nível médio implantados em caráter experimental, nos termos do art. 81 da LDB, devidamente autorizados como tais pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino:

I - manter os cursos que foram aprovados para terem sua oferta em caráter experimental durante mais um tempo determinado, devidamente justificado, ainda em regime experimental;

II - ou incluir os cursos em questão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, devendo as instituições e sistemas de ensino promover as devidas adequações;

III - ou recomendar a extinção dos referidos cursos, garantindo o direito adquirido pelos seus alunos de concluírem os cursos como foram iniciados.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

ANEXO

EIXO AMBIENTE E SAÚDE (alteração do Eixo Ambiente, Saúde e Segurança)		
1	Técnico em Necropsia (inclusão)	1.200 horas
2	Técnico em Cuidados de Idosos (inclusão)	1.200 horas
EIXO CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS		
3	Técnico em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos (inclusão)	1.200 horas
4	Técnico em Manutenção de Aeronaves em Célula (inclusão)	1.200 horas
5	Técnico em Manutenção de Aeronaves em Grupo Motopropulsor (inclusão)	1.200 horas
6	Técnico em Manutenção de Máquinas Pesadas (inclusão)	1.200 horas
7	Técnico em Manutenção Metroferroviária (inclusão)	1.200 horas
8	Técnico em Metrologia (inclusão)	1.200 horas
9	Técnico em Mecânica de Precisão (inclusão)	1.200 horas
10	Técnico em Processamento da Madeira (inclusão)	1.200 horas
11	Técnico em Soldagem (inclusão)	1.200 horas
12	Técnico em Sistemas de Energia Renovável (inclusão)	1.200 horas
Inclusão do curso Técnico em Informática Industrial na tabela de convergência para o curso Técnico em Eletrônica - ênfase em eletrônica (inclusão)		
EIXO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL (alteração do Eixo Apoio Educacional)		
13	Técnico em Biblioteca (alteração do Técnico em Biblioteconomia)	800 horas
14	Técnico em Ludoteca (inclusão)	800 horas
15	Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngue em Libras/Língua Portuguesa (inclusão)	1.200 horas
16	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras (inclusão)	1.200 horas
17	Técnico em Treinamento de Cães-Guia (inclusão)	1.200 horas
EIXO GESTÃO E NEGÓCIOS		
18	Técnico em Serviços Jurídicos (inclusão)	800 horas
EIXO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
19	Técnico em Computação Gráfica (inclusão)	1.000 horas
EIXO INFRAESTRUTURA		
20	Técnico em Geodésica e Cartografia (alteração da oferta)	1.000 horas
21	Técnico em Transporte Metroferroviário (alteração do Técnico em Transporte Ferroviário)	1.200 horas
EIXO PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN		
22	Técnico em Cenografia (inclusão)	800 horas
23	Técnico em Museologia (inclusão)	800 horas
24	Técnico em Processos Fonográficos (inclusão)	800 horas

25	Técnico em Impressão Rotográfica e Flexográfica (alteração do Técnico Em Impressão Gráfica)	1.200 horas
26	Técnico em Processos Gráficos (inclusão)	1.200 horas
27	Técnico em Têxtil (alteração do Técnico em Tecelagem)	1.200 horas
EIXO SEGURANÇA (alteração do Eixo Ambiente, Saúde e Segurança)		
28	Técnico em Defesa Civil (inclusão)	800 horas
EIXO TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER (alteração do Eixo Hospitalidade e Lazer)		
EIXO MILITAR		
29	Técnico em Ações de Comandos (inclusão)	1.200 horas
30	Técnico em Armamento de Aeronaves (inclusão)	800 horas
31	Técnico em Artilharia (inclusão)	1.200 horas
32	Técnico em Artilharia Antiaérea (inclusão)	1.200 horas
33	Técnico em Cavalaria (inclusão)	1.200 horas
34	Técnico em Combate a Incêndio, Resgate e Prevenção de Acidentes de Aviação (inclusão)	800 horas
35	Técnico em Comunicações Navais (inclusão)	1.200 horas
36	Técnico em Eletricidade e Instrumentos Aeronáuticos (alteração da oferta)	1.200 horas
37	Técnico em Equipamento de Engenharia (inclusão)	800 horas
38	Técnico em Forças Especiais (inclusão)	1.200 horas
39	Técnico em Infantaria (inclusão)	1.200 horas
40	Técnico em Material Bélico (inclusão)	1.200 horas
41	Técnico em Mecânica de Aeronaves (alteração do curso Técnico em Manutenção de Aeronaves)	1.200 horas
42	Técnico em Montanhismo (inclusão)	800 horas
43	Técnico em Navegação Fluvial (inclusão)	800 horas
44	Técnico em Operações de Engenharia Militar (alteração da oferta)	1.200 horas

Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 ^(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4º do art. 26, § 3º do art. 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;

As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;

As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;

^(*) Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos

musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, 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.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político- pedagógicos e nos calendários escolares.

Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta.

§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização.

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira.

Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.

§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independente da idade.

§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas

atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Parágrafo único. A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas.

TÍTULO IV DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em

benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes – , contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

Seção I **Dos currículos da Educação** **Escolar Indígena**

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva

intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

IX - de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Seção II **Da avaliação**

Art. 17 A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada

dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar das escolas indígenas, devendo, portanto, aprimorar o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Indígena.

§ 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:

I - suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.

II - suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem.

Art. 18 A inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades da Educação Escolar Indígena.

Parágrafo Único. A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

Seção II

Dos professores indígenas: formação e profissionalização

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;

II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;

III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;

IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

V - garantia de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

TÍTULO V

DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Seção I

Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração

Art. 22 As políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Art. 23 Na oferta e promoção da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas é exigido, no plano institucional, administrativo e organizacional dos entes federados, o estabelecimento e o cumprimento articulado de normas específicas de acordo com as competências constitucionais e legais estabelecidas, em regime de colaboração.

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena. Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Art. 26 Constituem atribuições dos Conselhos de Educação:

I - estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II - autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III - regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Parágrafo único. Em uma perspectiva colaborativa, os Conselhos de Educação podem compartilhar ou delegar funções aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, podendo ser criados por ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade.

Seção II

Dos territórios etnoeducacionais

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

TÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28 É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988, no art. 4º, inciso 9º, e no art. 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos, 36-A, 36-B e 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei 9.394/96, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação de 31 de agosto de 2012, publicado no DOU de 4 de setembro de 2012, resolve:

TÍTULO I**DISPOSIÇÕES PRELIMINARES****Capítulo I****Objeto e Finalidade**

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

- I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

* Publicada no Diário Oficial da União, de 21 de setembro de 2012.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Parágrafo único. A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

Capítulo II

Princípios Norteadores

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

TÍTULO II ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

Capítulo I

Formas de Oferta

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio:

I - a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclue a última etapa da Educação Básica;

b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas *integrada* no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas *articulada integrada* na mesma instituição de ensino, ou *articulada concomitante* em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada.

§ 1º Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 9º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão.

Art. 10 A oferta de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em instituições públicas e privadas, em quaisquer das formas, deve ser precedida da devida autorização pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 11 A oferta da Educação Profissional para os que não concluíram o Ensino Médio pode se dar sob a forma de articulação integrada com a Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único. As instituições de ensino devem estimular a continuidade dos estudos dos que não estejam cursando o Ensino Médio e alertar os estudantes de que a certificação do Ensino Médio é condição necessária para a obtenção do diploma de técnico.

Capítulo II

Organização Curricular

Art. 12 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes.

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

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

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

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

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

V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho.

Art. 15 O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Art. 16. As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso.

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado.

Art. 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional.

Art. 19 O Ministério da Educação manterá atualizado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado por eixos tecnológicos, para subsidiar as instituições educacionais na

elaboração dos perfis profissionais de conclusão, bem como na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

§ 1º A atualização regular do Catálogo deve ser realizada de forma participativa, em regime de colaboração com as redes, instituições e órgãos especificamente voltados para a Educação Profissional e Tecnológica, representados pela Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), ou similar.

§ 2º São permitidos cursos experimentais, não constantes do Catálogo, devidamente aprovados pelo órgão próprio de cada sistema de ensino, os quais serão submetidos anualmente à CONAC ou similar, para validação ou não, com prazo máximo de validade de 3 (três) anos, contados da data de autorização dos mesmos.

Art. 20 Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

- I - identificação do curso;
- II - justificativa e objetivos;
- III - requisitos e formas de acesso;
- IV - perfil profissional de conclusão;
- V - organização curricular;
- VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII - critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII - biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX - perfil do pessoal docente e técnico;
- X - certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:

I - componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;

II - orientações metodológicas;

III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;

IV - estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

§ 2º As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada.

Art. 21 A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela

pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

§ 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras.

§ 2º A prática profissional supervisionada, caracterizada como prática profissional em situação real de trabalho, configura-se como atividade de estágio profissional supervisionado, assumido como ato educativo da instituição educacional.

§ 3º O estágio profissional supervisionado, quando necessário em função da natureza do itinerário formativo, ou exigido pela natureza da ocupação, pode ser incluído no plano de curso como obrigatório ou voluntário, sendo realizado em empresas e outras organizações públicas e privadas, à luz da Lei nº 11.788/2008 e conforme Diretrizes específicas editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º O plano de realização do estágio profissional supervisionado deve ser explicitado na organização curricular e no plano de curso, uma vez que é ato educativo de responsabilidade da instituição educacional, conforme previsto no inciso V do art. 20 desta Resolução.

§ 5º A carga horária destinada à realização de atividades de estágio profissional supervisionado deve ser adicionada à carga horária mínima estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação ou prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a duração do respectivo curso técnico de nível médio ou correspondente qualificação ou especialização profissional.

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:

I - adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino;

II - adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes;

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV - identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V - organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem;

VI - definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

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

VIII - elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;

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

X - avaliação da execução do respectivo plano de curso.

§ 1º A autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

§ 2º É obrigatória a inserção do número do cadastro do SISTEC nos diplomas e certificados dos concluintes de curso técnico de nível médio ou correspondentes qualificações e especializações técnicas de nível médio, para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional.

Art. 23 O Ministério da Educação, no âmbito do SISTEC, organiza e divulga o Cadastro Nacional de Instituições de Ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como de estudantes matriculados e certificados ou diplomados.

Parágrafo único. A inclusão de dados no SISTEC não desobriga a instituição educacional de prestar as devidas informações ao censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para fins de estatísticos e de exigência legal, tal como o cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Art. 24 Na perspectiva de educação continuada para o desenvolvimento pessoal e do itinerário formativo de profissionais técnicos e de graduados em áreas correlatas, e para o atendimento de demandas específicas do mundo do trabalho, podem ser organizados cursos de Especialização Técnica de Nível Médio, vinculados, pelo menos, a uma habilitação profissional do mesmo eixo tecnológico.

Parágrafo único. A instituição ofertante de curso de Especialização Técnica de Nível Médio deve ter em sua oferta regular curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, ou no respectivo eixo tecnológico relacionado estreitamente com o perfil profissional de conclusão da especialização.

Art. 25 Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas de livre oferta, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, os quais podem vir a ter aproveitamento em curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte de instituição que mantenha este curso, desde que estejam de acordo com estas Diretrizes Curriculares Nacionais e previstas nos Catálogos Nacionais de Cursos instituídos e organizados pelo MEC.

Capítulo III

Duração dos cursos

Art. 26 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional.

Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

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.

Art. 28 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma *articulada integrada* com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

Parágrafo único. Nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) exige-se a seguinte duração:

I - mínimo geral de 2.400 horas;

II - pode ser computado no total de duração o tempo que venha a ser destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar nas seguintes proporções:

a) nas habilitações com 800 horas, podem ser computadas até 400 horas;

b) nas habilitações com 1.000 horas, podem ser computadas até 200 horas.

III - no caso de habilitação profissional de 1.200 horas, as atividades de estágio devem ser necessariamente adicionadas ao mínimo de 2.400 horas.

Art. 29 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos nas formas *subsequente* e *articulada concomitante*, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, portanto sem projeto pedagógico unificado, devem respeitar as cargas horárias mínimas de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme indicadas para as respectivas habilitações profissionais no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

Art. 30 A carga horária mínima, para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico de nível médio, é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima indicada para a respectiva habilitação profissional no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

Art. 31 A carga horária mínima dos cursos de especialização técnica de nível médio é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a habilitação profissional a que se vincula.

Art. 32 A carga horária destinada a estágio profissional supervisionado, quando previsto em plano de curso, em quaisquer das formas de oferta do curso técnico de nível médio, deverá ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional.

Art. 33 Os cursos técnicos de nível médio oferecidos, na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da área profissional da Saúde, devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, sendo que, no caso dos demais eixos tecnológicos, será exigido um mínimo de 20% (vinte por cento) de carga horária presencial, nos termos das normas específicas definidas em cada sistema de ensino.

§ 1º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais.

§ 2º A atividade de estágio profissional supervisionado, quando exigida, em razão da natureza tecnológica e do perfil profissional do curso, terá a carga horária destinada ao mesmo, no respectivo plano de curso, sempre acrescida ao percentual exigido para ser cumprido com carga horária presencial.

TÍTULO III

AValiação, APROVEITAMENTO E CERTIFICAÇÃO

Capítulo I

Avaliação e aproveitamento

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.

Art. 35 A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos.

§ 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados, para fins de certificação profissional, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão do respectivo curso técnico de nível médio.

§ 2º Os sistemas de ensino devem, respeitadas as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação.

Art. 36 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos:

I - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico regularmente concluídos em outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

II - em cursos destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação do estudante;

III - em outros cursos de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais ou até mesmo em cursos superiores de graduação, mediante avaliação do estudante;

IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional.

Capítulo II

Certificação

Art. 37 A avaliação e certificação, para fins de exercício profissional, somente poderão ser realizadas por instituição educacional devidamente credenciada que apresente em sua oferta o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, previamente autorizado.

§ 1º A critério do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, instituições de ensino que não tenham o correspondente curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas ofertem cursos inscritos no mesmo eixo tecnológico, cuja formação tenha estreita relação com o perfil profissional de conclusão a ser certificado, podem realizar os processos previstos no *caput* deste artigo.

§ 2º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e de vida do estudante, visando ao seu aproveitamento para prosseguimento de estudos ou ao reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de estudos não formais e experiência no trabalho, bem como de orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.

§ 3º O Conselho Nacional de Educação elaborará diretrizes para a certificação profissional.

§ 4º O Ministério da Educação, por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), elaborará padrões nacionais de certificação profissional para serem utilizados obrigatoriamente pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica do sistema federal de ensino e das redes públicas estaduais, quando em processos de certificação.

§ 5º As instituições educacionais poderão aderir à Rede CERTIFIC e, se acreditadas, poderão realizar reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão do curso;

§ 6º As instituições que possuam metodologias de certificação profissional poderão utilizá-las nos processos de certificação, desde que autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, até a elaboração das diretrizes para a certificação profissional.

Art. 38 Cabe às instituições educacionais expedir e registrar, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico de nível médio, sempre que seus dados estejam inseridos no SISTEC,

a quem caberá atribuir um código autenticador do referido registro, para fins de validade nacional dos diplomas emitidos e registrados.

§ 1º A instituição de ensino responsável pela certificação que completa o itinerário formativo do técnico de nível médio expedirá o correspondente diploma de técnico de nível médio, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio.

§ 2º Os diplomas de técnico de nível médio devem explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula.

§ 3º Ao concluinte de etapa com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica para o exercício no mundo do trabalho e que possibilite a construção de itinerário formativo é conferido certificado de qualificação profissional técnica, no qual deve ser explicitado o título da ocupação certificada.

§ 4º Aos detentores de diploma de curso técnico que concluírem, com aproveitamento, os cursos de especialização técnica de nível médio é conferido certificado de especialização técnica de nível médio, no qual deve ser explicitado o título da ocupação certificada.

§ 5º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar os componentes curriculares cursados, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão, explicitando as respectivas cargas horárias, frequências e aproveitamento dos concluintes.

§ 6º A revalidação de certificados de cursos técnicos realizados no exterior é de competência das instituições de Educação Profissional e Tecnológica integrantes do sistema federal de ensino e pelas instituições públicas credenciadas pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, conforme suas disponibilidades de pessoal docente qualificado nos eixos tecnológicos pertinentes.

Capítulo III

Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;

III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade.

TÍTULO IV

FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

TÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 41 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são obrigatórias a partir do início do ano de 2013.

§ 1º Os sistemas e instituições de ensino que tenham condições de implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais, poderão fazê-lo imediatamente.

§ 2º Fica ressalvado, aos alunos matriculados no período de transição, o direito de conclusão de cursos organizados com base na Resolução CNE/CEB nº 4/99, atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005, e regulamentações subsequentes.

Art. 42 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial as disposições da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº11.645/2008 e nº10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

* Publicada no Diário Oficial da União, de 21 de novembro de 2012.

A Lei nº11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;

A Lei nº8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,

O Decreto nº4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO, as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;

II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II - espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I

DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e maior participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI - superação do racismo—institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades

quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONGs e outras instituições comunitárias;

II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;

III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;

VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III

DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

- I - escolas quilombolas;
- II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

- I - séries anuais;
- II - períodos semestrais;
- III - ciclos;
- IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

V - 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.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-Bda LDB, com redação dada pela Lei nº10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V

DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não desuas crianças em:

I - creches ou instituições de Educação Infantil;

II - programa integrado de atenção à infância;

III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

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

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

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

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

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

I - participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

I - prédios escolares adequados;

II - equipamentos;

III - mobiliário;

IV - transporte escolar;

V - profissionais especializados;

VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e

adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional;

II - em convênio com:

a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

b) instituições de Educação Superior;

c) outras instituições de ensino e pesquisa;

d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

TÍTULO VI

DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII

DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I -observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II -observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III -atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV -ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I -os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II -as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I

DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo

e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº9.394/96, na redação dada pela Lei nº10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I -o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II -a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III -a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV -a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V -a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI -a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser lembrado e comemorado pela escola;

VIII -a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX -a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X -o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

CAPÍTULO II

DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

- I -os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;
- II -a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;
- III -a organização do tempo e do espaço escolar;
- IV -a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III

DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

- I -ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;
- II -articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;
- III -garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

- I -os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;
- II -o direito de aprender dos estudantes quilombolas;
- III -as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;
- IV -os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I -a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II -as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I-ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II -quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III -propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV -garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V -garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI -ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;

e) o estudo do trabalho como princípio educativo;

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I -as lutas quilombolas ao longo da história;

II -o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III -as ações afirmativas;

IV -o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

IV -as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I -ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II -ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III -realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV -ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art.55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I -reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II -garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III -garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII
DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA

CAPÍTULO I

Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB:

I -Compete a União:

a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;

d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;

g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;

h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II -Compete aos Estados:

- a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;
- d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;
- e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;
- f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;
- g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;
- h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III -Compete aos Municípios:

- a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;
- d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;

f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV -Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

V -compete aos Conselhos Municipais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

3 – INDÍCE**LEGISLAÇÃO FEDERAL**

CONSTITUIÇÃO FEDERAL	11
LEI Nº 9.394	- DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional..15
LEI Nº 12.513	- DE 26 DE OUTUBRO DE 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.....47
LEI Nº 12.711	- DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.61
LEI Nº 12.852	- DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.62
LEI Nº 13.005	- DE 25 JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.....76
DECRETOS	
DECRETO Nº 7.611	- DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.....104

DECRETO Nº 7.626	- DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.107
DECRETO Nº 7.824	- DE 11 DE OUTUBRO DE 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.110

ATOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Parecer CNE/CP Nº 8/2012	- DE 06 DE MARÇO DE 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.113
Parecer CNE/CP nº 14/2012	- DE 06 DE JUNHO DE 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.142
Parecer CNE/CEB nº 1/2011	- DE 23 DE JANEIRO DE 2012. Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena.165
Parecer CNE/CEB 5/2011	- DE 04 DE MAIO DE 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.173
Parecer CNE/CEB Nº 6/2011	- DE 01 DE JUNHO DE 2011. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.226
Parecer CNE/CEB Nº 8/2011	- DE 07 DE JULHO DE 2011. Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil.235
Parecer CNE/CEB Nº 9/2011	- DE 30 DE AGOSTO DE 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação241
Parecer CNE/CEB Nº 10/2011	- DE 05 DE OUTUBRO DE 2011. Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.261

Parecer CNE/CEB Nº 14/2011	- DE 07 DE DEZEMBRO DE 2011. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.	267
Parecer CNE/CEB nº 3/2012	- DE 26 DE JANEIRO DE 2012. Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.....	272
Parecer CNE/CEB Nº 5/2012	- DE 15 DE FEVEREIRO DE 2012. Alteração das Resoluções CNE/CEB nº 2/2004 e nº 2/2006 para a inclusão de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e obrigatoriedade de oferta de aulas de Língua e Cultura Japonesas e de cadastro no censo escolar do Ministério da Educação.....	276
Parecer CNE/CEB Nº 10/2012	- DE 12 DE ABRIL DE 2012. Validade de estudos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizados na República Argentina, para prosseguimento de estudos no Brasil.....	279
Parecer CNE/CEB Nº 11/2012	- DE 09 DE MAIO DE 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	284
Parecer CNE/CEB Nº 13/2012	- DE 10 DE MAIO DE 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.	339
Parecer CNE/CEB Nº 16/2012	- DE 05 DE JUNHO DE 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	372
Parecer CNE/CEB Nº 20/2012	- DE 08 DE NOVEMBRO DE 2012 - Consulta sobre a legitimidade da realização das atividades de vivência e prática profissional em ambientes de empresas de setor produtivo.	429
Parecer CNE/CEB Nº 23/2012	- DE 06 DE DEZEMBRO DE 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2011, que trata da admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil	432
Parecer CNE/CEB nº 2/2013	- DE 31 DE JANEIRO DE 2014. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.....	437

Parecer CNE/CEB nº 3/2013	- DE 03 DE FEVEREIRO DE 2013. Consulta sobre a autonomia de instituições privadas de Educação Superior para oferta de cursos técnicos de nível médio441
Parecer CNE/CEB nº 6/2013	- DE 14 DE MARÇO DE 2013. Definição de normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no exterior.447
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1	- DE 10 DE MARÇO 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.....456
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1	- DE 23 DE JANEIRO DE 2012. Dispõe Sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação..... 458
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2	- DE 30 JANEIRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....460
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3	- DE 16 DE JANEIRO DE 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.....469
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4	- DE 6 DE JUNHO DE 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.471
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5	- DE 22 DE JUNHO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.475
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6	- DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....489
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 8	- DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.503

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**LEGISLAÇÃO ESTADUAL**

CONSTITUIÇÃO ESTADUAL	550
LEI N.º 13.669	- DE 13 DE JANEIRO DE 2011. Institui o Projeto “Música nas Escolas” no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.556
LEI N.º 13.721	- DE 28 DE ABRIL DE 2011. Determina aos clubes de futebol sediados no Rio Grande do Sul que assegurem matrícula em instituição de ensino aos jogadores menores de 20 (vinte) anos a eles vinculados, e dá outras providências.557
LEI N.º 13.990	- DE 15 DE MAIO DE 2012. Introduz modificações na Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.558
LEI N.º 14.038	- DE 6 DE JULHO DE 2012. Institui o Programa Universidade para Todos no Rio Grande do Sul – PROUNI RS.564
LEI N.º 14.278	- DE 26 DE JULHO DE 2013. Institui a Política Estadual de Incentivo à Permanência de Jovens e Adultos no Meio Rural através da Qualificação da Oferta Educacional e dá outras providências.570
LEI COMPLEMENTAR N.º 14.376	- DE 26 DE DEZEMBRO DE 2013. Estabelece normas sobre Segurança, Prevenção e Proteção contra Incêndios nas edificações e áreas de risco de incêndio no Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências.572

LEI N.º 14.561	- DE 16 DE JANEIRO DE 2014. Regulamenta o inciso VI do art. 199 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul ..	642
LEI COMPLEMENTAR N.º 14.555	- DE 02 DE JULHO DE 2014. Altera a Lei Complementar n.º 14.376, de 26 de dezembro de 2013, que estabelece normas sobre Segurança, Prevenção e Proteção contra Incêndios nas edificações e áreas de risco de incêndio no Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências.	644
DECRETO N.º 49.134	- DE 23 DE MAIO DE 2012. Regulamenta a Lei n.º 13.721, de 28 de abril de 2011, que determina aos clubes de futebol sediados no Rio Grande do Sul, que assegurem matrícula em instituição de ensino aos jogadores menores de vinte anos a eles vinculados e dá outras providências.	656
DECRETO N.º 49.727	- DE 19 DE OUTUBRO DE 2012. Dispõe sobre o estágio educacional em órgãos e entidades da Administração Pública Estadual.	657
DECRETO N.º 51.316	- DE 21 DE MARÇO DE 2014. Institui a Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, conforme o disposto na Lei n.º 14.461, de 16 de janeiro de 2014.	662
ATOS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO		
INDICAÇÃO n.º 40	- DE 18 DE MAIO DE 2011. Uniformes escolares.	665
INDICAÇÃO N.º 41	- DE 11 DE SETEMBRO DE 2013. Orienta quanto ao uso de câmeras de vídeo nas dependências internas das instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.	669
INDICAÇÃO N.º 42	- DE 18 DE SETEMBRO DE 2013. Manifesta-se sobre a relevância da aplicação da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente - FICAI, com vistas à garantia do direito à educação a todos os estudantes das escolas do Sistema Estadual de Ensino.	674

- PARECER CEED Nº 194/2011 - DE 28 DE JANEIRO DE 2011. Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, face ao disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, especificamente quanto à organização dos três anos iniciais do ensino fundamental.....679
- PARECER CEED Nº 241/2011 - DE 11 DE MARÇO DE 2011. Acolhe a implantação do “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” nas Escolas Técnicas e de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.....683
- PARECER CEED Nº 335/2011 - DE 30 MARÇO DE 2011. Responde consulta sobre entendimento de “estudos concluídos com êxito”.686
- PARECER CEED Nº 446/2011 - DE 04 DE MAIO DE 2011. Manifesta-se sobre atendimento do aluno matriculado no Colégio Cidade das Hortênsias, em Canela, acometido da Síndrome do Pânico.....688
- PARECER CEED Nº 973/2011 - DE 01 DE NOVEMBRO DE 2011. Altera as normas para a expansão da oferta de vagas no ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional da rede pública estadual. Torna sem efeito o Parecer CEED nº 347, de 29 de março de 2000, e o Parecer CEE nº 938, de 25 de maio de 1982.....689
- PARECER CEED Nº 1.031/2011 - DE 30 DE NOVEMBRO DE 2011. Responde a solicitação encaminhada pelo Secretário de Estado da Educação a respeito do prazo de encaminhamento dos Regimentos Escolares Parciais da modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as escolas estaduais indígenas, nos termos do item 4 deste Parecer.....699
- PARECER CEED Nº 1.069/2011 - DE 14 DE DEZEMBRO DE 2011. Manifesta-se sobre atendimento do aluno matriculado na 3ª série do ensino médio na Escola Técnica Estadual Frederico Guilherme Schmidt, em São Leopoldo, acometido de Síndrome impeditiva de frequência à Escola.700

- PARECER CEED Nº 1.098/2011 - DE 21 DE DEZEMBRO DE 2011. Orienta o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a inclusão obrigatória do ensino da Música nas instituições de Educação Básica.....703
- PARECER CEED Nº 1.099/2011 - DE 21 DE DEZEMBRO DE 2011. Responde consulta sobre a organização e o funcionamento de escolas municipais do campo, no município de São Gabriel.708
- PARECER CEEd Nº 156/2012 - DE 27 DE JANEIRO DE 2012. Toma conhecimento da proposta da Secretaria da Educação de promover alterações em Planos de Estudos de cursos de ensino médio comum e Cursos Normais e em Planos de Curso de Educação Profissional, para o ano letivo de 2012, exclusivamente.
Permite a aplicação emergencial e transitória dos denominados “regimentos referência”, exclusiva-mente no ano letivo de 2012.
Determina que, no decorrer do ano de 2012, sejam encaminhados a exame os Regimentos Escolares dos Cursos Normais e seus respectivos Planos de Estudos.
Determina que, no decorrer do ano de 2012, sejam encaminhados a exame os Regimentos Escolares e os Planos de Curso dos cursos técnicos que vierem a ser oferecidos de forma integrada com o ensino médio.
Determina outras providências.....711
- PARECER CEEd Nº 157/2012 - DE 27 DE JANEIRO DE 2012. Orienta sobre o exercício do magistério em estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino, a título efetivo e emergencial.
Consolida normas anteriormente exaradas.
Determina procedimento.718
- PARECER CEED Nº 310/2012 - DE 04 DE ABRIL DE 2014. Aprova o Regimento Escolar Padrão para o ensino médio “politécnico” a ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual que solicitarem credenciamento e autorização para o funcionamento desse curso a partir do ano letivo de 2012.735
- PARECER CEEd Nº 319/2012 - DE 04 DE ABRIL DE 2012. Dá nova redação ao item 20 do Parecer CEED nº 257/2006.736

PARECER CEEEd Nº 320/2012	- DE 04 DE ABRIL DE 2012. Responde consulta da Secretaria da Educação sobre exigibilidade de estágio na formação de profissionais da educação não docentes.....	737
PARECER CEEEd Nº 737/2012	- DE 03 DE OUTUBRO DE 2012. Responde consulta sobre o pedido da Sociedade Vicente Pallotti sobre prazos de novo credenciamento de instituição de ensino.	739
PARECER CEEEd Nº 765/2012	- DE 10 DE OUTUBRO DE 2012. Responde consulta, nos termos deste Parecer, sobre aproveitamento de estudos em Curso Técnico de nível médio.	741
PARECER CEEEd Nº 767/2012	- DE 10 DE OUTUBRO DE 2012. Manifesta-se sobre os procedimentos a serem adotados para a oferta do ensino fundamental e/ou ensino médio ou da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escola(s) já credenciada(s) e autorizada(s) por este Conselho, para a(s) referida(s) oferta(s).....	745
PARECER CEEEd Nº 98/2013	- DE 22 DE JANEIRO DE 2013. Responde consulta, encaminhada pela Secretaria da Educação, a respeito de oferta emergencial de ensino médio na Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Conselheiro, localizada no Assentamento Bom Será, no município de Santana do Livramento.....	746
PARECER CEEEd Nº 232/2013	- DE 18 DE MARÇO DE 2013. Responde consulta sobre transferência de alunos entre instituições de ensino com diferentes organizações curriculares, no ensino médio.....	748
PARECER CEEEd Nº 270/2013	- DE 02 DE ABRIL DE 2013. Responde consulta sobre os efeitos do artigo 64 da Lei federal nº 12.663, de 5 de junho de 2012, na organização dos calendários escolares, em 2014, no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.....	749
PARECER CEEEd Nº 525/2013	- DE 02 DE JULHO DE 2013. Responde consulta do Colégio Mutirão de Caxias do Sul, em Caxias do Sul, referente à adoção do instituto da classificação de aluna visando à conclusão e certificação do ensino médio, após período de afastamento por motivos de saúde.....	751

PARECER CEEd Nº 543/2013	- DE 09 DE JULHO DE 2013. Responde consulta sobre matrícula de aluno, oriundo do ensino fundamental de 8 anos, em extinção, no ensino fundamental de 9 anos. Determina providências.....	754
PARECER CEEd Nº 790/2013	- DE 08 DE OUTUBRO DE 2013. Responde ao pedido de autorização do Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul – SESI/RS, para o oferecimento de atividades presenciais de cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na forma de Educação a Distância, em ambientes presenciais de aprendizagem, a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho do industriário.....	758
PARECER CEEd Nº 325/2014	- DE 09 DE ABRIL DE 2014. Atualiza e complementa as normas que tratam dos registros escolares na Educação Básica pelos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino.....	762
PARECER CEEd Nº 549/2014	- DE 08 DE JULHO DE 2014. Manifesta-se, nos termos dos itens 8 a 12 e 15 a 17 deste Parecer, acerca da oferta de Educação Física pelos estabelecimentos de ensino do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.	777
RESOLUÇÃO CEED nº 314	- DE 04 DE MAIO DE 2011. Dispõe sobre o credenciamento e a autorização para funcionamento de educação infantil e de ensino fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Revoga a Resolução CEED nº 294, de 09 de julho de 2008.	781
RESOLUÇÃO CEED Nº 315	- DE 13 DE JULHO DE 2011. Altera a redação da alínea b) do inciso IV e o inciso VIII do §1º do artigo 2º da Resolução CEED nº 253, de 19 de janeiro de 2000, que “Consolida e amplia as normas para a designação de estabelecimentos de educação básica do Sistema Estadual de Ensino e estabelece outras providências”.....	783

RESOLUÇÃO CEEd Nº 316	- DE 17 DE AGOSTO DE 2011. Altera Resolução CEED nº 313, de 16 de março de 2011, quanto à carga horária de atividades não presenciais e ao prazo estabelecido para encaminhamento de textos regimentais e dá outras providências.784
RESOLUÇÃO CEEd Nº 317	- DE 1º DE NOVEMBRO DE 2011. Regula a declaração de equivalência de estudos ao ensino médio e a revalidação de diplomas de cursos técnicos e de formação para o magistério em nível médio, concluídos ou realizados no exterior.786
RESOLUÇÃO CEEd Nº 318	- DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Orienta procedimentos a adotar por Comissões de Verificação de órgãos regionais da Secretaria da Educação, nos casos de credenciamento e recredenciamento de estabelecimentos de ensino para a oferta de cursos. Institui modelos de documentos.795
RESOLUÇÃO CEEd Nº 319	- DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Institui os Núcleos de Aprendizagem de Idiomas e regulamenta seu funcionamento no Sistema Estadual de Ensino.816
RESOLUÇÃO CEEd Nº 320	- DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Atualiza normas para o credenciamento de estabelecimento de ensino e autorização para funcionamento de cursos e regula procedimentos correlatos. Dá nova redação ao art. 12 da Resolução CEED nº 300, de 15 de julho de 2009. 821
RESOLUÇÃO CEEd Nº 321	- DE 21 DE MARÇO DE 2012. Revoga a Resolução CEED nº 273, de 16 de julho de 2003. 850
RESOLUÇÃO CEEd Nº 322	- DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Manifesta-se quanto ao prazo estabelecido para o ato de recredenciamento disposto no art. 35, inciso I, da Resolução CEED nº 320, de 18 de janeiro de 2012.851
RESOLUÇÃO CEEd Nº 323	- DE 17 DE OUTUBRO DE 2012. Fixa normas para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e estabelece outras providências.852

- RESOLUÇÃO CEEEd Nº 324 - DE 21 DE NOVEMBRO DE 2012. Altera o inciso V e acrescenta o inciso XI ao artigo 18 da Resolução CEEEd nº 300, de 15 de julho de 2009, que estabelece normas complementares para a oferta da Educação a Distância – EaD no Sistema Estadual de Ensino..... 880
- RESOLUÇÃO CEEEd Nº 325 - DE 26 DE JUNHO DE 2013. Fixa normas complementares para reconhecimento de cursos de Educação Superior ofertados por instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul em parceria com instituições do Sistema Federal de Ensino.....882
- RESOLUÇÃO CEEEd Nº 327 - DE 02 DE ABRIL DE 2014. Exige o documento competente, expedido pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio Grande do Sul, altera e dá nova redação aos dispositivos referentes à Prevenção e Proteção Contra Incêndio constantes nas normas deste Conselho que tratam de credenciamento e/ou credenciamento e autorização para funcionamento de cursos da Educação Básica e Educação Superior das instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino.....883