Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

Preâmbulo

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

Todos os países e todos os grupos interessados, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras que se necessitam urgentemente para pôr o mundo em um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nessa jornada coletiva, comprometemo-nos a não deixar ninguém para trás.

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as 169 metas que estamos anunciando hoje demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda universal. Levam em conta o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e procuram obter avanços nas metas não alcançadas. Buscam assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. São integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Os Objetivos e metas estimularão a ação em áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta nos próximos 15 anos:

Pessoas

Estamos determinados a acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em matéria de dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

Planeta

Estamos determinados a proteger o planeta da degradação, incluindo por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos seus recursos naturais e de medidas urgentes para combater a mudança do clima, para que possa atender as necessidades das gerações presentes e futuras.

Prosperidade

Estamos determinados a assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia

com a natureza.

Paz

Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz, e não há paz sem desenvolvimento sustentável.

Parceria

Estamos determinados a mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável revitalizada, com base no espírito de solidariedade global fortalecida, com ênfase especial nas necessidades dos mais pobres e mais vulneráveis e com a participação de todos os países, todas os grupos interessados e todas as pessoas.

As interconexões e a natureza integrada dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são de importância crucial para assegurar que o propósito da nova Agenda se concretize. Se realizarmos as nossas ambições em toda a amplitude da Agenda, todos sentirão melhoras sensíveis em suas vidas e nosso mundo será melhor.

Declaração

Introdução

1. Nós, Chefes de Estado e de Governo e Altos Representantes, reunidos na sede das Nações Unidas, em Nova York, de 25 a 27 de setembro de 2015, momento em que a Organização comemora seu septuagésimo aniversário, deliberamos hoje sobre os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável globais.

2. Em nome dos povos a que servimos, adotamos uma decisão histórica sobre um conjunto de Objetivos e metas universais e transformadores, abrangente, de longo alcance e voltado para as pessoas. Comprometemo-nos a trabalhar incansavelmente para a plena implementação desta Agenda até 2030. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Estamos empenhados em alcançar o desenvolvimento sustentável nas suas três dimensões – econômica, social e ambiental – de forma equilibrada e integrada. Também vamos dar continuidade às conquistas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e buscar atingir suas metas inacabadas.

3. Nós decidimos acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares, até 2030; combater as desigualdades dentro dos países e entre eles; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e de seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para o crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, a prosperidade compartilhada e o trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de

desenvolvimento e as capacidades nacionais.

4. Ao embarcarmos nesta grande jornada coletiva, comprometemo-nos a não deixar ninguém para trás. Reconhecendo a dignidade da pessoa humana como algo fundamental, desejamos ver os Objetivos e metas cumpridos para todos os povos e nações e para todos os segmentos da sociedade. Além disso, faremos o possível para resgatar, em primeiro lugar, os que ficaram mais para trás.

5. Esta é uma Agenda de alcance e significância sem precedentes. Aceita por todos os países e aplicável a todos, leva em conta as diferentes realidades nacionais, as capacidades e os níveis de desenvolvimento, respeitando as políticas e prioridades de cada país. Trata-se de objetivos e metas universais que se aplicam ao mundo todo, tanto aos países desenvolvidos quanto aos em desenvolvimento. Eles são integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável.

6. Os Objetivos e metas são o resultado de mais de dois anos de consulta pública intensiva e do engajamento da sociedade civil e de outros grupos interessados em todo o mundo, prestando uma atenção especial às vozes dos mais pobres e mais vulneráveis. Esta consulta incluiu os valiosos trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho Aberto sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral e pelo Secretariado das Nações Unidas, apresentados em relatório síntese do Secretário-Geral em dezembro de 2014.

Nossa visão

7. Nestes Objetivos e metas, estamos estabelecendo uma visão extremamente ambiciosa e transformadora. Antevemos um mundo livre da pobreza, fome, doença e privação, onde toda a vida possa prosperar. Antevemos um mundo livre do medo e da violência. Um mundo com alfabetização universal. Um mundo com o acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis, aos cuidados de saúde e proteção social, onde o bem-estar físico, mental e social sejam assegurados. Um mundo em que reafirmamos os nossos compromissos relativos ao direito humano à água potável e ao saneamento e onde haja uma melhor higiene; e onde o alimento seja suficiente, seguro, acessível e nutritivo. Um mundo onde o meio ambiente humano seja seguro, resiliente e sustentável, e onde exista acesso universal à energia de custo razoável, confiável e sustentável.

8. Antevemos um mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana, ao Estado de Direito, à justiça, à igualdade e a não discriminação; ao respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e à igualdade de oportunidades que permita a plena satisfação do potencial humano e que contribua para a prosperidade compartilhada. Um mundo que investe em suas crianças e no qual cada criança cresça livre da violência e da exploração. Um mundo em que cada mulher e menina desfrute da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves legais, sociais e econômicos para seu empoderamento tenham sido removidos. Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo no qual as necessidades das pessoas mais vulneráveis sejam atendidas.

9. Antevemos um mundo em que cada país desfrute de crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e de trabalho decente para todos. Um mundo em que os padrões de consumo e produção e o uso de todos os recursos naturais – do ar à terra; dos rios, lagos e aquíferos aos oceanos e mares – sejam sustentáveis. Um mundo em que a democracia, a boa governança e o Estado de Direito, bem como um ambiente propício nos níveis nacional e internacional, constituam elementos essenciais

para o desenvolvimento sustentável, além do crescimento econômico inclusivo e sustentado, desenvolvimento social, proteção ambiental e erradicação da pobreza e da fome. Um mundo em que o desenvolvimento e a aplicação da tecnologia sejam sensíveis ao clima, respeitem a biodiversidade e sejam resilientes. Um mundo em que a humanidade viva em harmonia com a natureza e em que animais selvagens e outras espécies vivas sejam protegidos.

Nossos princípios e compromissos compartilhados

10. A nova Agenda é guiada pelos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas, incluindo o pleno respeito ao Direito Internacional. Fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos tratados internacionais de direitos humanos, na Declaração do Milênio e no documento final da Cúpula Mundial de 2005. É informada igualmente por outros instrumentos, tais como a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento.

11. Reafirmamos os resultados de todas as grandes conferências e cúpulas das Nações Unidas que estabeleceram uma base sólida para o desenvolvimento sustentável e ajudaram a moldar a nova Agenda. Incluem-se a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável; a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social; o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, a Plataforma de Ação de Pequim; e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável ("Rio+20"). Reafirmamos também o seguimento dessas conferências, incluindo os resultados da Quarta Conferência das Nações Unidas sobre os Países de Menor Desenvolvimento Relativo, da Terceira Conferência Internacional sobre Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento; da Segunda Conferência das Nações Unidas sobre Países em Desenvolvimento Sem Litoral; e da Terceira Conferência Mundial da ONU sobre a Redução do Risco de Desastres.

12. Reafirmamos todos os princípios da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, incluindo, entre outros, o princípio das responsabilidades comuns porém diferenciadas, tal como estabelecido no princípio 7º dessa Declaração.

13. Os desafios e compromissos que fazem parte dessas grandes conferências e cúpulas são inter-relacionados e exigem soluções integradas. Para tratá-los de forma eficaz, é necessária uma nova abordagem. O desenvolvimento sustentável reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, o combate às desigualdades dentro dos países e entre eles, a preservação do planeta, a criação do crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e a promoção da inclusão social estão vinculados entre si e são interdependentes.

Nosso mundo hoje

14. Encontramo-nos num momento de enormes desafios para o desenvolvimento sustentável. Bilhões de nossos cidadãos continuam a viver na pobreza e a eles é negada uma vida digna. Há crescentes desigualdades dentro dos países e entre os países. Há enormes disparidades de oportunidades, riqueza e poder. A desigualdade de gênero continua a ser um desafio chave. O desemprego, particularmente entre os jovens, é uma grande preocupação. Ameaças globais à saúde, desastres naturais mais frequentes e intensos, conflitos em ascensão, o extremismo violento, o terrorismo e as crises humanitárias relacionadas e o deslocamento forçado de pessoas ameaçam reverter grande parte do progresso alcançado na área de desenvolvimento nas últimas décadas. O esgotamento dos recursos

naturais e os impactos negativos da degradação ambiental, incluindo desertificação, secas, degradação dos solos, escassez de água doce e perda de biodiversidade aumentam e agravam a lista de desafios que a humanidade enfrenta. A mudança do clima é um dos maiores desafios do nosso tempo e seus efeitos adversos comprometem a capacidade de todos os países em alcançar o desenvolvimento sustentável. O aumento na temperatura global, a elevação do nível do mar, a acidificação dos oceanos e outros impactos da mudança do clima estão afetando seriamente as zonas costeiras e os países costeiros de baixa altitude, incluindo muitos países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento. A sobrevivência de muitas sociedades, bem como dos sistemas biológicos do planeta, está em risco.

15. Este é também, no entanto, um momento de grande oportunidade. Progresso significativo tem sido logrado na superação de muitos desafios ao desenvolvimento. Na geração passada, centenas de milhões de pessoas deixaram a pobreza extrema. O acesso à educação aumentou consideravelmente tanto para meninos quanto para meninas. A disseminação da informação e das tecnologias de comunicação e interconectividade global têm grande potencial para acelerar o progresso humano, para eliminar o hiato digital e desenvolver sociedades do conhecimento, tal como a inovação científica e tecnológica em áreas tão diversas como medicina e energia.

16. Há quase quinze anos, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio foram acordados. Estes criaram um marco importante para o desenvolvimento, e progresso significativo tem sido obtido em diversas áreas. Mas esse progresso tem sido desigual, particularmente na África, nos países de menor desenvolvimento relativo, nos países em desenvolvimento sem litoral e nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento, e alguns dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio permanecem fora de alcance, em particular os relacionados à saúde materna, neonatal e infantil e à saúde reprodutiva. Comprometemo-nos novamente com o pleno cumprimento de todos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio não alcançados, em particular por meio de assistência ampliada e voltada para os países de menor desenvolvimento relativo e para outros países em situações especiais, em conformidade com os programas de apoio relevantes. A nova Agenda inspira-se nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e pretende lograr o que estes não alcançaram, beneficiando particularmente os mais vulneráveis.

17. Na sua abrangência, entretanto, o marco que estamos anunciando hoje vai muito além dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Simultaneamente à continuidade das prioridades de desenvolvimento, tais como a erradicação da pobreza, a saúde, a educação e a segurança alimentar e nutricional, a nova Agenda define um vasto leque de objetivos econômicos, sociais e ambientais. Também promete sociedades mais pacíficas e inclusivas. Igualmente, de modo crucial, define meios de implementação. Refletindo a abordagem integrada pela qual optamos, existem interconexões profundas e muitos elementos transversais aos novos Objetivos e metas.

A nova Agenda

18. Estamos anunciando hoje 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com 169 metas associadas que são integradas e indivisíveis. Nunca antes os líderes mundiais comprometeram-se a ação comum e a um esforço por meio de uma agenda política tão ampla e universal. Estamos trilhando juntos o caminho rumo ao desenvolvimento sustentável, dedicando-nos coletivamente à busca do desenvolvimento global e da cooperação com benefícios mútuos, que podem trazer enormes ganhos

para todos os países e todas as partes do mundo. Reafirmamos que cada Estado tem, e exerce livremente, soberania plena e permanente sobre toda a sua riqueza, seus recursos naturais e sua atividade econômica. Implementaremos a Agenda para o pleno benefício de todos, para a geração do presente e para as gerações futuras. Ao fazê-lo, reafirmamos nosso compromisso com o direito internacional e sublinhamos que a Agenda deverá ser implementada de forma consistente com os direitos e as obrigações dos Estados em conformidade com o Direito Internacional.

19. Reafirmamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como de outros instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos e ao Direito Internacional. Sublinhamos as responsabilidades de todos os Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, de respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem qualquer tipo de distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, propriedades, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição.

20. Alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas representará uma contribuição essencial para o progresso em todos os Objetivos e metas. Aproveitar o potencial humano pleno e alcançar o desenvolvimento sustentável não é possível se à metade da humanidade continuam a ser negados seus plenos direitos humanos e as oportunidades. Mulheres e meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, aos recursos econômicos e à participação política, bem como de igualdade de oportunidades com os homens e meninos em termos de emprego, liderança e tomada de decisões em todos os níveis. Trabalharemos para um aumento significativo dos investimentos para superar o hiato de gênero e fortalecer o apoio a instituições em relação à igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres nos âmbitos global, regional e nacional. Todas as formas de discriminação e violência contra as mulheres e meninas serão eliminadas, inclusive por meio do engajamento de homens e meninos. A integração sistemática da perspectiva de gênero na implementação da Agenda é crucial.

21. Os novos Objetivos e metas entrarão em vigor em 1º de janeiro de 2016 e orientarão as decisões que tomaremos ao longo dos próximos quinze anos. Todos nós trabalharemos para implementar a Agenda dentro de nossos próprios países e em nível regional e global, tendo em conta as diferentes realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento, e respeitando as políticas e prioridades nacionais. Respeitaremos a autonomia de cada país no desenvolvimento de políticas nacionais para um crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, em particular para os países em desenvolvimento, mantendo-se consistência com as regras e os compromissos internacionais relevantes. Também reconhecemos a importância das dimensões regionais e sub-regionais, a integração econômica regional e a interconectividade do desenvolvimento sustentável. Marcos regionais e sub-regionais podem facilitar a tradução eficaz de políticas de desenvolvimento sustentável em ações concretas em âmbito nacional.

22. Cada país enfrenta desafios específicos em sua busca do desenvolvimento sustentável. Os países mais vulneráveis e, em particular, os países africanos, os países de menor desenvolvimento relativo, os países em desenvolvimento sem litoral e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento merecem atenção especial, assim como os países em situações de conflito e pós-conflito. Há também sérios desafios em muitos países de renda média.

23. As pessoas em condição de vulnerabilidade devem ser empoderadas. Aqueles cujas necessidades são refletidas na Agenda incluem todas as crianças, os jovens, as pessoas com deficiência (das quais

mais de 80% vivem na pobreza), as pessoas que vivem com HIV/AIDS, os idosos, os povos indígenas, os refugiados, as pessoas deslocadas internamente e os migrantes. Decidimos tomar medidas e ações mais eficazes, em conformidade com o Direito Internacional, para remover os obstáculos e as restrições, reforçar o apoio e atender às necessidades especiais das pessoas que vivem em áreas afetadas por emergências humanitárias complexas e em áreas afetadas pelo terrorismo.

24. Estamos comprometidos em acabar com a pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a erradicação da pobreza extrema até 2030. Todas as pessoas devem desfrutar de um padrão de vida básico, inclusive por meio de sistemas de proteção social. Também estamos determinados a acabar com a fome e alcançar a segurança alimentar como uma questão de prioridade e acabar com todas as formas de desnutrição. Nesse sentido, reafirmamos a importância do papel e a natureza abrangente do Comitê de Segurança Alimentar Mundial e damos as boas-vindas à Declaração de Roma sobre Nutrição e o Marco para Ação. Dedicaremos recursos ao desenvolvimento das zonas rurais, à agricultura sustentável e à pesca, apoiando os agricultores familiares, especialmente mulheres agricultoras, criadores de animais e pescadores nos países em desenvolvimento, particularmente nos países de menor desenvolvimento relativo.

25. Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, nos ensinos fundamental, médio, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, assim como as pessoas com deficiência, os migrantes, os povos indígenas, as crianças e os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Empenharemo-nos em proporcionar às crianças e aos jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e de suas capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas.

26. Para promover a saúde física e mental e o bem-estar, e para aumentar a expectativa de vida para todos, temos de alcançar a cobertura universal de saúde e o acesso a cuidados de saúde de qualidade. Ninguém deve ser deixado para trás. Comprometemo-nos a acelerar os progressos alcançados até o momento na redução da mortalidade neonatal, infantil e materna, dando um fim a todas essas mortes evitáveis antes de 2030. Estamos empenhados em garantir o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, inclusive para o planejamento familiar, para a informação e para a educação. Iremos igualmente acelerar o ritmo dos progressos realizados na luta contra a malária, HIV/AIDS, tuberculose, hepatite, ébola e outras doenças e epidemias transmissíveis, incluindo a abordagem em relação à crescente resistência antimicrobiana e ao problema das doenças negligenciadas que afetam os países em desenvolvimento. Estamos comprometidos com a prevenção e o tratamento de doenças não transmissíveis, incluindo distúrbios de comportamento, de desenvolvimento e neurológicos, que constituem um grande desafio para o desenvolvimento sustentável.

27. Nós procuraremos construir fundamentos econômicos robustos para todos os nossos países. Crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável é essencial para a prosperidade. Isso só será possível se a riqueza for compartilhada e a desigualdade de renda for combatida. Vamos trabalhar para construir economias dinâmicas, sustentáveis, inovadoras e voltadas para as pessoas, promovendo o emprego dos jovens e o empoderamento econômico das mulheres em particular, e o trabalho decente para todos. Vamos erradicar o trabalho forçado e o tráfico humano e pôr fim ao

trabalho infantil em todas as suas formas. Todos os países podem se beneficiar de ter uma força de trabalho saudável e bem educada com o conhecimento e as habilidades necessários ao trabalho produtivo e gratificante e a plena participação na sociedade. Fortaleceremos as capacidades produtivas dos países de menor desenvolvimento relativo em todos os setores, inclusive por meio de transformação estrutural. Vamos adotar políticas que incrementem as capacidades de produção, a produtividade e o emprego produtivo; a inclusão financeira; o desenvolvimento sustentável da agricultura, da pecuária e da pesca; o desenvolvimento industrial sustentável; o acesso universal a serviços energéticos acessíveis, confiáveis, sustentáveis e modernos; sistemas de transporte sustentáveis; e infraestrutura de qualidade e resiliente.

28. Comprometemo-nos a fazer mudanças fundamentais na maneira como nossas sociedades produzem e consomem bens e serviços. Governos, organizações internacionais, setor empresarial e outros atores não estatais e indivíduos devem contribuir para a mudança de padrões de consumo e produção não sustentáveis, inclusive via mobilização, de todas as fontes, de assistência financeira e técnica para fortalecer as capacidades científicas, tecnológicas e de inovação dos países em desenvolvimento a fim de avançar rumo a padrões mais sustentáveis de consumo e produção. Encorajamos a implementação do Quadro de Programas sobre Consumo e Produção Sustentáveis, previsto para o prazo de 10 anos. Todos os países tomarão medidas, com os países desenvolvidos assumindo a liderança, levando em conta o desenvolvimento e as capacidades dos países em desenvolvimento.

29. Reconhecemos a contribuição positiva dos migrantes para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos também que a migração internacional é uma realidade multidimensional de grande relevância para o desenvolvimento dos países de origem, de trânsito e de destino, o que exige respostas coerentes e globais. Cooperaremos internacionalmente para garantir uma migração segura, ordenada e regular que envolva o pleno respeito pelos direitos humanos e o tratamento humano dos migrantes, independentemente do status de migração, assim como dos refugiados e das pessoas deslocadas. Essa cooperação deverá também reforçar a resiliência das comunidades que acolhem refugiados, particularmente nos países em desenvolvimento. Destacamos o direito dos migrantes de regressar ao seu país de cidadania, e recordamos que os Estados devem assegurar que os seus cidadãos nacionais que estejam retornando sejam devidamente recebidos.

30. Os Estados são instados a abster-se de promulgar e aplicar medidas econômicas, financeiras ou comerciais unilaterais que não estejam em conformidade com o direito internacional e a Carta das Nações Unidas e que impeçam a plena realização do desenvolvimento econômico e social, em particular nos países em desenvolvimento.

31. Reconhecemos que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) é o principal fórum internacional e intergovernamental para negociar a resposta global à mudança do clima. Estamos determinados a enfrentar decisivamente a ameaça representada pela mudança do clima e pela degradação ambiental. A natureza global da mudança do clima requer a mais ampla cooperação internacional possível com o objetivo de acelerar a redução das emissões globais de gases de efeito de estufa e de lidar com a adaptação aos impactos negativos da mudança do clima. Notamos com grave preocupação a diferença significativa entre o efeito agregado dos compromissos de mitigação das Partes em termos de emissões anuais globais de gases de efeito estufa até 2020 e as trajetórias das emissões agregadas, consistentes com uma boa oportunidade para manter o aumento

da temperatura média global abaixo de 2°C ou 1,5°C acima dos níveis pré-industriais.

32. Tendo em vista a vigésima primeira sessão da Conferência das Partes em Paris, ressaltamos o compromisso de todos os Estados de trabalhar por um acordo climático ambicioso e universal. Reafirmamos que o protocolo, outro instrumento legal ou um resultado acordado com força legal ao abrigo da Convenção aplicável a todas as partes devem abordar de forma equilibrada, *inter alia*, mitigação, adaptação, finanças, desenvolvimento e transferência de tecnologia, desenvolvimento de capacidades e transparência de ação e apoio.

33. Reconhecemos que o desenvolvimento econômico e social depende da gestão sustentável dos recursos naturais do nosso planeta. Estamos, portanto, decididos a conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos e mares, recursos de água doce, bem como as florestas, montanhas e terras áridas e proteger a biodiversidade, os ecossistemas e a vida selvagem. Nós também estamos determinados a promover o turismo sustentável, combater a escassez de água e a sua poluição, fortalecer a cooperação sobre a desertificação, as tempestades de poeira, a degradação dos solos e a seca e a promover a resiliência e a redução do risco de desastres. A este respeito, temos grande expectativa quanto ao décimo terceiro encontro da Conferência das Partes à Convenção sobre a Diversidade Biológica, a ser realizada no México em 2016.

34. Reconhecemos que o desenvolvimento urbano e a gestão sustentável são fundamentais para a qualidade de vida do nosso povo. Vamos trabalhar com as autoridades locais e as comunidades para renovar e planejar nossas cidades e assentamentos humanos, de modo a fomentar a coesão das comunidades e a segurança pessoal e estimular a inovação e o emprego. Reduziremos os impactos negativos das atividades urbanas e dos produtos químicos que são prejudiciais para a saúde humana e para o ambiente, inclusive por meio da gestão ambientalmente racional e a utilização segura das substâncias químicas, da redução e reciclagem de resíduos e do uso mais eficiente da água e da energia. E vamos trabalhar para minimizar o impacto das cidades sobre o sistema climático global. Levaremos também em conta as tendências e projeções populacionais nas nossas estratégias de desenvolvimento e políticas urbanas, rurais e nacionais. Temos grande expectativa quanto à próxima Conferência das Nações Unidas sobre Habitação e Desenvolvimento Urbano Sustentável em Quito, Equador.

35. O desenvolvimento sustentável não pode ser levado a cabo sem paz e segurança; e paz e segurança estarão em risco sem o desenvolvimento sustentável. A nova Agenda reconhece a necessidade de se construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas que ofereçam igualdade de acesso à justiça e que tenham como fundamento o respeito aos direitos humanos (incluindo o direito ao desenvolvimento), o efetivo Estado de Direito e a boa governança em todos os níveis e em instituições transparentes, eficazes e responsáveis. Fatores que dão origem à violência, insegurança e injustiça, como a desigualdade, a corrupção, a má governança e os fluxos financeiros e de armas ilegais, são abordados na Agenda. Devemos redobrar nossos esforços para resolver ou prevenir conflitos e para apoiar os países em situação de pós-conflito, incluindo por meio da garantia de que as mulheres tenham um papel na construção da paz e do Estado. Fazemos um apelo para novas medidas e ações efetivas a serem tomadas, em conformidade com o direito internacional, para remover os obstáculos à plena realização do direito de autodeterminação dos povos que vivem sob ocupação colonial e estrangeira, que continua a afetar negativamente o seu desenvolvimento econômico e desenvolvimento social, bem como o seu meio ambiente.

36. Comprometemo-nos a promover a compreensão intercultural, a tolerância, o respeito mútuo e uma ética de cidadania global e de responsabilidade compartilhada. Estamos conscientes da diversidade natural e cultural do mundo e reconhecemos que todas as culturas e civilizações podem contribuir para o desenvolvimento sustentável, constituindo-se como elementos cruciais para tanto.

37. O esporte é também um importante facilitador do desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a crescente contribuição do esporte para a realização do desenvolvimento e da paz ao promover a tolerância e o respeito e as contribuições para o empoderamento das mulheres e dos jovens, indivíduos e comunidades, bem como para os objetivos de saúde, educação e inclusão social.

38. Reafirmamos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, a necessidade de respeitar a integridade territorial e a independência política dos Estados.

Meios de Implementação

39. A escala e a ambição da nova Agenda requer uma Parceria Global revitalizada para garantir sua implementação. Comprometemo-nos plenamente com isso. Essa Parceria trabalhará em espírito de solidariedade global, em especial solidariedade com os mais pobres e com pessoas em situações de vulnerabilidade. A Parceria facilitará um engajamento intensivo global em apoio à implementação de todos os Objetivos e metas, aproximando Governos, setor privado, sociedade civil, o sistema das Nações Unidas e outros atores e mobilizando todos os recursos disponíveis.

40. As metas sobre meios de implementação do Objetivo 17 e de cada Objetivo de Desenvolvimento Sustentável são fundamentais para a realização de nossa Agenda e são de igual importância em relação aos demais Objetivos e metas. A Agenda, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, pode ser atingida no âmbito de uma parceria global revitalizada para o desenvolvimento sustentável, apoiada pelas políticas e ações concretas dispostas no documento final da Terceira Conferência Internacional sobre o Financiamento ao Desenvolvimento, realizada em Adis Abeba, de 13 a 16 de julho de 2015. Damos as boas-vindas ao endosso da Assembleia Geral à Agenda de Ação de Adis Abeba, que é parte integrante da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Reconhecemos que a implementação completa da Agenda de Ação de Adis Abeba é fundamental para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas metas.

41. Reconhecemos que cada país tem a responsabilidade primária por seu próprio desenvolvimento econômico e social. A nova Agenda lida com os meios necessários para a implementação dos Objetivos e metas. Reconhecemos que estes incluirão a mobilização de recursos financeiros, assim como o desenvolvimento de capacidades e a transferência de tecnologias ambientalmente adequadas em condições favoráveis para os países em desenvolvimento, incluindo em termos concessionais e preferenciais, conforme acordados mutuamente. Finanças públicas, tanto nacionais quanto internacionais, desempenharão um papel fundamental na prestação de serviços essenciais e bens públicos e na atração de outras fontes de financiamento. Reconhecemos o papel do setor privado diverso, desde as microempresas e cooperativas até as multinacionais, bem como o papel das organizações da sociedade civil e as organizações filantrópicas na implementação da nova Agenda.

42. Apoiamos a implementação de estratégias e programas de ação relevantes, incluindo a Declaração e Programa de Ação de Istambul, a Trajetória das Modalidades Aceleradas de Ação dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (SAMOA, na sigla em inglês), o Programa de Ação de Viena

para os Países em Desenvolvimento sem Litoral para a Década 2014-2024, e reafirmamos a importância de apoiar a Agenda 2063 da União Africana e o programa da Nova Parceria para o Desenvolvimento da África, sendo todos parte integrante da nova Agenda. Reconhecemos o grande desafio para a realização da paz duradoura e do desenvolvimento sustentável em países em situações de conflito e pós-conflito.

43. Enfatizamos que o financiamento público internacional desempenha um importante papel ao complementar os esforços dos países para mobilizar recursos públicos domésticos, especialmente em países mais pobres e vulneráveis e com recursos internos limitados. Uma importante utilidade das finanças públicas internacionais, incluindo a Assistência Oficial ao Desenvolvimento (AOD), é catalisar a mobilização de recursos adicionais de outras fontes, públicas e privadas. Prestadores de AOD reafirmam seus respectivos compromissos, incluindo o compromisso de muitos países desenvolvidos de alcançar a meta de 0,7% da renda nacional bruta para assistência oficial ao desenvolvimento (RNB/AOD) para os países em desenvolvimento e de 0,15% a 0,2% da RNB/AOD para os países de menor desenvolvimento relativo.

44. Reconhecemos a necessidade de as instituições financeiras internacionais continuarem a respeitar o espaço para o desenvolvimento de políticas públicas de cada país, em particular dos países em desenvolvimento. Comprometemo-nos novamente a ampliar e fortalecer a voz e a participação dos países em desenvolvimento – em particular, países africanos, países de menor desenvolvimento relativo países em desenvolvimento sem litoral, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países de renda média – no processo decisório econômico internacional, na definição de normas internacionais e na governança econômica global, respeitando-se os mandatos das respectivas organizações.

45. Reconhecemos também o papel essencial dos parlamentos nacionais quando da promulgação de legislação e adoção de orçamentos e por meio de seu papel na garantia da responsabilização para a implementação efetiva de nossos compromissos. Governos e instituições públicas também trabalharão em estreita colaboração com autoridades regionais e locais, instituições sub-regionais, instituições internacionais, academia, organizações filantrópicas, grupos de voluntários e outros na implementação dos objetivos.

46. Destacamos o importante papel e a vantagem comparativa de um sistema das Nações Unidas relevante, coerente, eficiente, efetivo e munido de recursos adequados no apoio ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e do desenvolvimento sustentável. Enquanto destacamos a importância da apropriação nacional robusta e da liderança em nível nacional, expressamos nosso apoio ao Diálogo do Conselho Econômico e Social em curso sobre o posicionamento de longo prazo do sistema de desenvolvimento das Nações Unidas no contexto dessa Agenda.

Acompanhamento e revisão

47. Nossos governos têm a responsabilidade primária de acompanhamento e revisão, em âmbito nacional, regional e global, do progresso alcançado na implementação dos Objetivos e metas ao longo dos próximos 15 anos. Para assegurar a prestação de contas para nossos cidadãos, proveremos

acompanhamento e avaliação sistemáticos em vários níveis, conforme previsto nesta Agenda e na Agenda de Ação de Adis Abeba. O Fórum Político de Alto Nível, sob os auspícios da Assembleia Geral e do Conselho Econômico e Social, desempenhará o papel central na supervisão do acompanhamento e revisão em nível global.

48. Indicadores estão sendo desenvolvidos para ajudar nesse trabalho. Dados confiáveis desagregados, de qualidade, acessíveis e atualizados serão necessários para ajudar na aferição do progresso e para garantir que ninguém seja deixado para trás. Esses dados são essenciais ao processo decisório. Dados e informações de mecanismos existentes de relatoria devem ser usados quando possível. Concordamos em intensificar nossos esforços para reforçar as capacidades estatísticas nos países em desenvolvimento, particularmente os países africanos, países de menor desenvolvimento relativo, países em desenvolvimento sem litoral, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países de renda média. Estamos comprometidos em desenvolver medidas mais amplas de progresso para complementar o produto interno bruto.

Um chamado à ação para mudar nosso mundo

49. Há setenta anos, uma geração anterior de líderes mundiais se reuniu para criar as Nações Unidas. Das cinzas de guerra e da cizânia eles formaram esta Organização e os valores de paz, diálogo e cooperação internacional que a fundamentam. A materialização suprema desses valores é a Carta das Nações Unidas.

50. Hoje nós também estamos tomando uma decisão de grande significado histórico. Tomamos a decisão de construir um futuro melhor para todas as pessoas, incluindo as milhões às quais foi negada a chance de levar uma vida decente, digna e gratificante e de alcançar seu pleno potencial humano. Nós podemos ser a primeira geração a obter êxito em acabar com a pobreza; assim como também podemos ser a última com chance de salvar o planeta. O mundo será um lugar melhor em 2030 se alcançarmos os nossos objetivos.

51. O que estamos anunciando hoje – uma Agenda para a ação global para os próximos quinze anos – é uma carta para as pessoas e o planeta no século XXI. As crianças e as jovens mulheres e homens são agentes fundamentais de mudança e encontrarão nos novos Objetivos uma plataforma para canalizar suas infinitas capacidades para o ativismo na criação de um mundo melhor.

52. "Nós, os povos" são as reconhecidas palavras de abertura da Carta das Nações Unidas. Somos "nós, os povos" que estamos embarcando hoje no caminho para 2030. Nossa jornada envolverá governos, assim como parlamentos, o sistema das Nações Unidas e outras instituições internacionais, autoridades locais, povos indígenas, sociedade civil, os negócios e o setor privado, as comunidades científica e acadêmica – e todas as pessoas. Milhões já se engajaram com essa Agenda e dela se apropriarão. É uma Agenda do povo, pelo povo e para o povo – e isso, acreditamos, garantirá seu sucesso.

53. O futuro da humanidade e do nosso planeta está em nossas mãos. Também está nas mãos da geração mais jovem de hoje, que vai passar a tocha para as gerações futuras. Mapeamos o caminho para o desenvolvimento sustentável; dependerá de todos nós assegurar que a jornada seja de êxito, e seus ganhos, irreversíveis.

Objetivos e Metas de Desenvolvimento Sustentável

54. Na sequência de um processo inclusivo de negociações intergovernamentais, e com base na proposta do Grupo de Trabalho Aberto sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável[1], que inclui um cabeçalho contextualizando estes últimos, são os seguintes os Objetivos e metas sobre as quais acordamos.

55. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e metas são integrados e indivisíveis, globais por natureza e universalmente aplicáveis, levando em conta as diferentes realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento nacionais e respeitando as políticas e prioridades nacionais. As metas são definidas como ideais e globais, com cada governo definindo suas próprias metas nacionais, guiados pelo nível global de ambição, mas levando em conta as circunstâncias nacionais. Cada governo também vai decidir como essas metas ideais e globais devem ser incorporadas aos processos, nas políticas e estratégias nacionais de planejamento. É importante reconhecer o vínculo entre o desenvolvimento sustentável e outros processos relevantes em curso nos campos econômico, social e ambiental.

56. Ao decidirmos sobre esses Objetivos e metas, reconhecemos que cada país enfrenta desafios específicos para alcançar o desenvolvimento sustentável, e ressaltamos os desafios especiais que enfrentam os países mais vulneráveis e, em particular, os países africanos, países de menor desenvolvimento relativo, os países em desenvolvimento sem litoral, os pequenos Estados insulares em desenvolvimento, bem como os desafios específicos que enfrentam os países de renda média. Países em situações de conflito também requerem atenção especial.

57. Reconhecemos que os dados de referência para várias das metas permanecem indisponíveis, e conclamamos um maior apoio para o fortalecimento da coleta de dados e para o desenvolvimento de capacidades nos Estados-membros para desenvolver dados de referência nacionais e globais onde eles ainda não existam. Comprometemo-nos a corrigir essa lacuna na coleta de dados, de modo a informar melhor a mensuração do progresso, em particular para as metas abaixo em que não há metas quantitativas claras.

58. Nós encorajamos os esforços em curso pelos Estados em outros fóruns para tratar de questões-chave que representam potenciais desafios para a implementação da nossa Agenda; e nós respeitamos os mandatos independentes desses processos. Pretendemos que a Agenda e sua implementação possam apoiar, sem prejudicá-los, esses outros processos e as decisões deles emanadas.

59. Reconhecemos que existem diferentes abordagens, visões, modelos e ferramentas disponíveis para cada país, de acordo com suas circunstâncias e prioridades nacionais, para alcançar o desenvolvimento sustentável; e reafirmamos que o planeta Terra e seus ecossistemas são a nossa casa comum e que 'Mãe Terra' é uma expressão comum em vários países e regiões.

[1] Presente no relatório do Grupo de Trabalho Aberto da Assembleia Geral sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (A/68/970 e Corr.1; ver também A/68/970/Add.1).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos

Objetivo 7. Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos

Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e os seus impactos (*)

Objetivo 14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

---

(*) Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares

1.1 até 2030, erradicar a pobreza extrema para todas as pessoas em todos os lugares, atualmente medida como pessoas vivendo com menos de US$ 1,25 por dia

1.2 até 2030, reduzir pelo menos à metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais

1.3 implementar, em nível nacional, medidas e sistemas de proteção social apropriados, para todos, incluindo pisos, e até 2030 atingir a cobertura substancial dos pobres e vulneráveis

1.4 até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais a recursos econômicos, bem como acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e a outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanças

1.5 até 2030, construir a resiliência dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade, e reduzir a exposição e vulnerabilidade destes a eventos extremos relacionados com o clima e outros choques e desastres econômicos, sociais e ambientais

1.a garantir uma mobilização significativa de recursos a partir de uma variedade de fontes, inclusive por meio do reforço da cooperação para o desenvolvimento, de forma a proporcionar meios adequados e previsíveis para que os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, implementem programas e políticas para acabar com a pobreza em todas as suas dimensões

1.b criar marcos políticos sólidos, em níveis nacional, regional e internacional, com base em estratégias de desenvolvimento a favor dos pobres e sensíveis a gênero, para apoiar investimentos acelerados nas ações de erradicação da pobreza

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável

2.1 até 2030, acabar com a fome e garantir o acesso de todas as pessoas, em particular os pobres e pessoas em situações vulneráveis, incluindo crianças, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano

2.2 até 2030, acabar com todas as formas de desnutrição, inclusive pelo alcance até 2025 das metas acordadas internacionalmente sobre desnutrição crônica e desnutrição em crianças menores de cinco anos de idade, e atender às necessidades nutricionais de meninas adolescentes, mulheres grávidas e lactantes e pessoas idosas

2.3 até 2030, dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos,

particularmente de mulheres, povos indígenas, agricultores familiares, pastores e pescadores, inclusive por meio de acesso seguro e igual à terra, e a outros recursos produtivos e insumos, conhecimento, serviços financeiros, mercados e oportunidades de agregação de valor e de emprego não-agrícola

2.4 até 2030, garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção, que ajudem a manter os ecossistemas, que fortaleçam a capacidade de adaptação às mudança do clima, às condições meteorológicas extremas, secas, inundações e outros desastres, e que melhorem progressivamente a qualidade da terra e do solo

2.5 até 2020, manter a diversidade genética de sementes, plantas cultivadas, animais de criação e domesticados e suas respectivas espécies selvagens, inclusive por meio de bancos de sementes e plantas diversificados e adequadamente geridos em nível nacional, regional e internacional, e garantir o acesso e a repartição justa e equitativa dos benefícios decorrentes da utilização dos recursos genéticos e conhecimentos tradicionais associados, conforme acordado internacionalmente

2.a aumentar o investimento, inclusive por meio do reforço da cooperação internacional, em infraestrutura rural, pesquisa e extensão de serviços agrícolas, desenvolvimento de tecnologia, e os bancos de genes de plantas e animais, de maneira a aumentar a capacidade de produção agrícola nos países em desenvolvimento, em particular nos países de menor desenvolvimento relativo

2.b corrigir e prevenir as restrições ao comércio e distorções nos mercados agrícolas mundiais, inclusive por meio da eliminação paralela de todas as formas de subsídios à exportação e todas as medidas de exportação com efeito equivalente, de acordo com o mandato da Rodada de Desenvolvimento de Doha

2.c adotar medidas para garantir o funcionamento adequado dos mercados de commodities de alimentos e seus derivados, e facilitar o acesso oportuno à informação de mercado, inclusive sobre as reservas de alimentos, a fim de ajudar a limitar a volatilidade extrema dos preços dos alimentos

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades

3.1 até 2030, reduzir a taxa de mortalidade materna global para menos de 70 mortes por 100.000 nascidos vivos

3.2 até 2030, acabar com as mortes evitáveis de recém-nascidos e crianças menores de 5 anos, com todos os países objetivando reduzir a mortalidade neonatal para pelo menos até 12 por 1.000 nascidos vivos e a mortalidade de crianças menores de 5 anos para pelo menos até 25 por 1.000 nascidos vivos

3.3 até 2030, acabar com as epidemias de AIDS, tuberculose, malária e doenças tropicais negligenciadas, e combater a hepatite, doenças transmitidas pela água, e outras doenças transmissíveis

3.4 até 2030, reduzir em um terço a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio

de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar

3.5 reforçar a prevenção e o tratamento do abuso de substâncias, incluindo o abuso de drogas entorpecentes e uso nocivo do álcool

3.6 até 2020, reduzir pela metade as mortes e os ferimentos globais por acidentes em estradas

3.7 até 2030, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planejamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais

3.8 atingir a cobertura universal de saúde, incluindo a proteção do risco financeiro, o acesso a serviços de saúde essenciais de qualidade e o acesso a medicamentos e vacinas essenciais seguros, eficazes, de qualidade e a preços acessíveis para todos

3.9 até 2030, reduzir substancialmente o número de mortes e doenças por produtos químicos perigosos e por contaminação e poluição do ar, da água e do solo

3.a fortalecer a implementação da Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco da Organização Mundial de Saúde em todos os países, conforme apropriado

3.b apoiar a pesquisa e o desenvolvimento de vacinas e medicamentos para as doenças transmissíveis e não transmissíveis, que afetam principalmente os países em desenvolvimento, proporcionar o acesso a medicamentos e vacinas essenciais a preços acessíveis, de acordo com a Declaração de Doha sobre o Acordo TRIPS e Saúde Pública, que afirma o direito dos países em desenvolvimento de utilizarem plenamente as disposições do Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS, na sigla em inglês) sobre flexibilidades para proteger a saúde pública e, em particular, proporcionar o acesso a medicamentos para todos

3.c aumentar substancialmente o financiamento da saúde e o recrutamento, desenvolvimento, treinamento e retenção do pessoal de saúde nos países em desenvolvimento, especialmente nos países de menor desenvolvimento relativo e nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento

3.d reforçar a capacidade de todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, para o alerta precoce, a redução de riscos e o gerenciamento de riscos nacionais e globais à saúde.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

4.1 até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para

o ensino primário

4.3 até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade

4.4 até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

5.1 acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte

5.2 eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos

5.3 eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas

5.4 reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais

5.5 garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública

5.6 assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão

5.a empreender reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais

5.b aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres

5.c adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, em todos os níveis

Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos

6.1 até 2030, alcançar o acesso universal e equitativo à água potável, segura e acessível para todos

6.2 até 2030, alcançar o acesso a saneamento e higiene adequados e equitativos para todos, e acabar com a defecação a céu aberto, com especial atenção para as necessidades das mulheres e meninas e daqueles em situação de vulnerabilidade

6.3 até 2030, melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a liberação de produtos químicos e materiais perigosos, reduzindo à metade a proporção de águas residuais não tratadas, e aumentando substancialmente a reciclagem e reutilização segura em âmbito mundial

6.4 até 2030, aumentar substancialmente a eficiência do uso da água em todos os setores e assegurar retiradas sustentáveis e o abastecimento de água doce para enfrentar a escassez de água, e reduzir substancialmente o número de pessoas que sofrem com a escassez de água

6.5 até 2030, implementar a gestão integrada dos recursos hídricos em todos os níveis, inclusive via

cooperação transfronteiriça, conforme apropriado

6.6 até 2020, proteger e restaurar ecossistemas relacionados com a água, incluindo montanhas, florestas, zonas úmidas, rios, aquíferos e lagos

6.a até 2030, ampliar a cooperação internacional e o apoio ao desenvolvimento de capacidades para os países em desenvolvimento em atividades e programas relacionados à água e ao saneamento, incluindo a coleta de água, a dessalinização, a eficiência no uso da água, o tratamento de afluentes, a reciclagem e as tecnologias de reuso

6.b apoiar e fortalecer a participação das comunidades locais, para melhorar a gestão da água e do saneamento.

Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia, para todos

7.1 até 2030, assegurar o acesso universal, confiável, moderno e a preços acessíveis a serviços de energia

7.2 até 2030, aumentar substancialmente a participação de energias renováveis na matriz energética global

7.3 até 2030, dobrar a taxa global de melhoria da eficiência energética

7.a até 2030, reforçar a cooperação internacional para facilitar o acesso a pesquisa e tecnologias de energia limpa, incluindo energias renováveis, eficiência energética e tecnologias de combustíveis fósseis avançadas e mais limpas, e promover o investimento em infraestrutura de energia e em tecnologias de energia limpa

7.b até 2030, expandir a infraestrutura e modernizar a tecnologia para o fornecimento de serviços de energia modernos e sustentáveis para todos nos países em desenvolvimento, particularmente nos países de menor desenvolvimento relativo, nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento e nos países em desenvolvimento sem litoral, de acordo com seus respectivos programas de apoio

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos

8.1 sustentar o crescimento econômico per capita, de acordo com as circunstâncias nacionais e, em

particular, pelo menos um crescimento anual de 7% do produto interno bruto nos países de menor desenvolvimento relativo

8.2 atingir níveis mais elevados de produtividade das economias, por meio da diversificação, modernização tecnológica e inovação, inclusive por meio de um foco em setores de alto valor agregado e intensivos em mão-de-obra

8.3 promover políticas orientadas para o desenvolvimento, que apoiem as atividades produtivas, a geração de emprego decente, o empreendedorismo, a criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros

8.4 melhorar progressivamente, até 2030, a eficiência dos recursos globais no consumo e na produção, e empenhar-se para dissociar o crescimento econômico da degradação ambiental, de acordo com o "Plano Decenal de Programas Sobre Produção e Consumo Sustentáveis", com os países desenvolvidos assumindo a liderança

8.5 até 2030, alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor

8.6 até 2020, reduzir substancialmente a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação

8.7 tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas e assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, incluindo recrutamento e utilização de crianças-soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas

8.8 proteger os direitos trabalhistas e promover ambientes de trabalho seguros e protegidos para todos os trabalhadores, incluindo os trabalhadores migrantes, em particular as mulheres migrantes, e pessoas com emprego precário

8.9 até 2030, conceber e implementar políticas para promover o turismo sustentável, que gera empregos, promove a cultura e os produtos locais

8.10 fortalecer a capacidade das instituições financeiras nacionais para incentivar a expansão do acesso aos serviços bancários, financeiros, e de seguros para todos

8.a aumentar o apoio da Iniciativa de Ajuda para o Comércio (*Aid for Trade*) para os países em desenvolvimento, particularmente os países de menor desenvolvimento relativo, inclusive por meio do Quadro Integrado Reforçado para a Assistência Técnica Relacionada com o Comércio para os países de menor desenvolvimento relativo

8.b até 2020, desenvolver e operacionalizar uma estratégia global para o emprego dos jovens e implementar o Pacto Mundial para o Emprego da Organização Internacional do Trabalho

Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação

9.1 desenvolver infraestrutura de qualidade, confiável, sustentável e resiliente, incluindo infraestrutura regional e transfronteiriça, para apoiar o desenvolvimento econômico e o bem-estar humano, com foco no acesso equitativo e a preços acessíveis para todos

9.2 promover a industrialização inclusiva e sustentável e, até 2030, aumentar significativamente a participação da indústria no emprego e no produto interno bruto, de acordo com as circunstâncias nacionais, e dobrar sua participação nos países de menor desenvolvimento relativo

9.3 aumentar o acesso das pequenas indústrias e outras empresas, particularmente em países em desenvolvimento, aos serviços financeiros, incluindo crédito acessível e propiciar sua integração em cadeias de valor e mercados

9.4 até 2030, modernizar a infraestrutura e reabilitar as indústrias para torná-las sustentáveis, com eficiência aumentada no uso de recursos e maior adoção de tecnologias e processos industriais limpos e ambientalmente adequados; com todos os países atuando de acordo com suas respectivas capacidades

9.5 fortalecer a pesquisa científica, melhorar as capacidades tecnológicas de setores industriais em todos os países, particularmente nos países em desenvolvimento, inclusive, até 2030, incentivando a inovação e aumentando substancialmente o número de trabalhadores de pesquisa e desenvolvimento por milhão de pessoas e os gastos público e privado em pesquisa e desenvolvimento

9.a facilitar o desenvolvimento de infraestrutura sustentável e resiliente em países em desenvolvimento, por meio de maior apoio financeiro, tecnológico e técnico aos países africanos, aos países de menor desenvolvimento relativo, aos países em desenvolvimento sem litoral e aos pequenos Estados insulares em desenvolvimento

9.b apoiar o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa e a inovação nacionais nos países em desenvolvimento, inclusive garantindo um ambiente político propício para, entre outras coisas, diversificação industrial e agregação de valor às *commodities*

9.c aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e empenhar-se para procurar ao máximo oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos, até 2020

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles

10.1 até 2030, progressivamente alcançar e sustentar o crescimento da renda dos 40% da população mais pobre a uma taxa maior que a média nacional

10.2 até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de idade, sexo, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra

10.3 garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultado, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislação, políticas e ações adequadas a este respeito

10.4 adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar progressivamente maior igualdade

10.5 melhorar a regulamentação e o monitoramento dos mercados e instituições financeiras globais, e fortalecer a implementação de tais regulamentações

10.6 assegurar uma representação e voz mais forte dos países em desenvolvimento em tomadas de decisão nas instituições econômicas e financeiras internacionais globais, a fim de garantir instituições mais eficazes, críveis, responsáveis e legítimas

10.7 facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável de pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas

10.a implementar o princípio do tratamento especial e diferenciado para países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, em conformidade com os acordos da Organização Mundial do Comércio

10.b Incentivar a assistência oficial ao desenvolvimento e fluxos financeiros, incluindo o investimento externo direto, para os Estados onde a necessidade é maior, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, os países africanos, os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países em desenvolvimento sem litoral, de acordo com seus planos e programas nacionais

10.c até 2030, reduzir para menos de 3% os custos de transação de remessas dos migrantes e eliminar "corredores de remessas" com custos superiores a 5%

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

11.1 até 2030, garantir o acesso de todos a habitação adequada, segura e a preço acessível, e aos serviços básicos, bem como assegurar o melhoramento das favelas

11.2 até 2030, proporcionar o acesso a sistemas de transporte seguros, acessíveis, sustentáveis e a preço acessível para todos, melhorando a segurança rodoviária por meio da expansão dos transportes públicos, com especial atenção para as necessidades das pessoas em situação de vulnerabilidade,

mulheres, crianças, pessoas com deficiência e idosos

11.3 até 2030, aumentar a urbanização inclusiva e sustentável, e a capacidade para o planejamento e a gestão participativa, integrada e sustentável dos assentamentos humanos, em todos os países

11.4 fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo

11.5 até 2030, reduzir significativamente o número de mortes e o número de pessoas afetadas por catástrofes e diminuir substancialmente as perdas econômicas diretas causadas por elas em relação ao produto interno bruto global, incluindo os desastres relacionados à água, com o foco em proteger os pobres e as pessoas em situação de vulnerabilidade

11.6 até 2030, reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, inclusive prestando especial atenção à qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros

11.7 até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, em particular para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência

11.a apoiar relações econômicas, sociais e ambientais positivas entre áreas urbanas, peri-urbanas e rurais, reforçando o planejamento nacional e regional de desenvolvimento

11.b até 2020, aumentar substancialmente o número de cidades e assentamentos humanos adotando e implementando políticas e planos integrados para a inclusão, a eficiência dos recursos, mitigação e adaptação à mudança do clima, a resiliência a desastres; e desenvolver e implementar, de acordo com o Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030, o gerenciamento holístico do risco de desastres em todos os níveis

11.c apoiar os países menos desenvolvidos, inclusive por meio de assistência técnica e financeira, para construções sustentáveis e resilientes, utilizando materiais locais

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

12.1 implementar o Plano Decenal de Programas Sobre Produção e Consumo Sustentáveis, com todos os países tomando medidas, e os países desenvolvidos assumindo a liderança, tendo em conta o desenvolvimento e as capacidades dos países em desenvolvimento

12.2 até 2030, alcançar gestão sustentável e uso eficiente dos recursos naturais

12.3 até 2030, reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial, em nível de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo as perdas pós-colheita

12.4 até 2020, alcançar o manejo ambientalmente adequado dos produtos químicos e de todos os resíduos, ao longo de todo o ciclo de vida destes, de acordo com os marcos internacionalmente acordados, e reduzir significativamente a liberação destes para o ar, água e solo, para minimizar seus

impactos negativos sobre a saúde humana e o meio ambiente

12.5 até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso

12.6 incentivar as empresas, especialmente as empresas grandes e transnacionais, a adotar práticas sustentáveis e a integrar informações sobre sustentabilidade em seu ciclo de relatórios

12.7 promover práticas de compras públicas sustentáveis, de acordo com as políticas e prioridades nacionais

12.8 até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização sobre o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza

12.a apoiar países em desenvolvimento para que fortaleçam suas capacidades científicas e tecnológicas em rumo a padrões mais sustentáveis de produção e consumo

12.b desenvolver e implementar ferramentas para monitorar os impactos do desenvolvimento sustentável para o turismo sustentável que gera empregos, promove a cultura e os produtos locais

12.c racionalizar subsídios ineficientes aos combustíveis fósseis, que encorajam o consumo exagerado, eliminando as distorções de mercado, de acordo com as circunstâncias nacionais, inclusive por meio da reestruturação fiscal e a eliminação gradual desses subsídios prejudiciais, caso existam, para refletir os seus impactos ambientais, tendo plenamente em conta as necessidades específicas e condições dos países em desenvolvimento e minimizando os possíveis impactos adversos sobre o seu desenvolvimento de maneira que proteja os pobres e as comunidades afetadas

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos *

13.1 reforçar a resiliência e a capacidade de adaptação a riscos relacionados ao clima e às catástrofes naturais em todos os países

* Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima é o fórum internacional, intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.

13.2 integrar medidas da mudança do clima nas políticas, estratégias e planejamentos nacionais

13.3 melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação global do clima, adaptação, redução de impacto, e alerta precoce à mudança do clima

13.a implementar o compromisso assumido pelos países desenvolvidos partes da Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima para a meta de mobilizar conjuntamente US$ 100 bilhões por ano até 2020, de todas as fontes, para atender às necessidades dos países em desenvolvimento, no contexto de ações significativas de mitigação e transparência na implementação; e operacionalizar plenamente o Fundo Verde para o Clima, por meio de sua capitalização, o mais cedo possível

13.b Promover mecanismos para a criação de capacidades para o planejamento relacionado à mudança do clima e à gestão eficaz, nos países menos desenvolvidos, inclusive com foco em mulheres, jovens, comunidades locais e marginalizadas

Objetivo 14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

14.1 até 2025, prevenir e reduzir significativamente a poluição marinha de todos os tipos, especialmente a advinda de atividades terrestres, incluindo detritos marinhos e a poluição por nutrientes

14.2 até 2020, gerir de forma sustentável e proteger os ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos, inclusive por meio do reforço da sua capacidade de resiliência, e tomar medidas para a sua restauração, a fim de assegurar oceanos saudáveis e produtivos

14.3 minimizar e enfrentar os impactos da acidificação dos oceanos, inclusive por meio do reforço da cooperação científica em todos os níveis

14.4 até 2020, efetivamente regular a coleta, e acabar com a sobrepesca, ilegal, não reportada e não regulamentada e as práticas de pesca destrutivas, e implementar planos de gestão com base científica, para restaurar populações de peixes no menor tempo possível, pelo menos a níveis que possam produzir rendimento máximo sustentável, como determinado por suas características biológicas

14.5 até 2020, conservar pelo menos 10% das zonas costeiras e marinhas, de acordo com a legislação nacional e internacional, e com base na melhor informação científica disponível

14.6 até 2020, proibir certas formas de subsídios à pesca, que contribuem para a sobrecapacidade e a sobrepesca, e eliminar os subsídios que contribuam para a pesca ilegal, não reportada e não regulamentada, e abster-se de introduzir novos subsídios como estes, reconhecendo que o tratamento especial e diferenciado adequado e eficaz para os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo deve ser parte integrante da negociação sobre subsídios à pesca da Organização Mundial do Comércio[2]

14.7 até 2030, aumentar os benefícios econômicos para os pequenos Estados insulares em

[2] Considerando as negociações em curso na Organização Mundial do Comércio, a Agenda de Desenvolvimento de Doha e o Mandato Ministerial de Hong Kong.

desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo, a partir do uso sustentável dos recursos marinhos, inclusive por meio de uma gestão sustentável da pesca, aquicultura e do turismo

14.a aumentar o conhecimento científico, desenvolver capacidades de pesquisa e transferir tecnologia marinha, tendo em conta os critérios e as orientações sobre a Transferência de Tecnologia Marinha da Comissão Oceanográfica Intergovernamental, a fim de melhorar a saúde dos oceanos e aumentar a contribuição da biodiversidade marinha para o desenvolvimento dos países em desenvolvimento, em particular os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo

14.b proporcionar o acesso dos pescadores artesanais de pequena escala aos recursos marinhos e mercados

14.c assegurar a conservação e o uso sustentável dos oceanos e seus recursos pela implementação do direito internacional, como refletido na Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar, que provê o arcabouço legal para a conservação e utilização sustentável dos oceanos e dos seus recursos, conforme registrado no parágrafo 158 do "Futuro Que Queremos"

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e deter a perda de biodiversidade

15.1 até 2020, assegurar a conservação, a recuperação e o uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interiores e seus serviços, em especial, florestas, zonas úmidas, montanhas e terras áridas, em conformidade com as obrigações decorrentes dos acordos internacionais

15.2 até 2020, promover a implementação da gestão sustentável de todos os tipos de florestas, deter o desmatamento, restaurar florestas degradadas e aumentar substancialmente o florestamento e o reflorestamento globalmente

15.3 até 2030, combater a desertificação, e restaurar a terra e o solo degradado, incluindo terrenos afetados pela desertificação, secas e inundações, e lutar para alcançar um mundo neutro em termos de degradação do solo

15.4 até 2030, assegurar a conservação dos ecossistemas de montanha, incluindo a sua biodiversidade, para melhorar a sua capacidade de proporcionar benefícios, que são essenciais para o desenvolvimento sustentável

15.5 tomar medidas urgentes e significativas para reduzir a degradação de habitat naturais, estancar a perda de biodiversidade e, até 2020, proteger e evitar a extinção de espécies ameaçadas

15.6 garantir uma repartição justa e equitativa dos benefícios derivados da utilização dos recursos genéticos, e promover o acesso adequado aos recursos genéticos

15.7 tomar medidas urgentes para acabar com a caça ilegal e o tráfico de espécies da flora e fauna protegidas, e abordar tanto a demanda quanto a oferta de produtos ilegais da vida selvagem

15.8 até 2020, implementar medidas para evitar a introdução e reduzir significativamente o impacto de espécies exóticas invasoras em ecossistemas terrestres e aquáticos, e controlar ou erradicar as espécies prioritárias

15.9 até 2020, integrar os valores dos ecossistemas e da biodiversidade ao planejamento nacional e local, nos processos de desenvolvimento, nas estratégias de redução da pobreza, e nos sistemas de contas

15.a mobilizar e aumentar significativamente, a partir de todas as fontes, os recursos financeiros para a conservação e o uso sustentável da biodiversidade e dos ecossistemas

15.b mobilizar significativamente os recursos de todas as fontes e em todos os níveis, para financiar o manejo florestal sustentável e proporcionar incentivos adequados aos países em desenvolvimento, para promover o manejo florestal sustentável, inclusive para a conservação e o reflorestamento

15.c reforçar o apoio global para os esforços de combate à caça ilegal e ao tráfico de espécies protegidas, inclusive por meio do aumento da capacidade das comunidades locais para buscar oportunidades de subsistência sustentável

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

16.1 reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionada, em todos os lugares

16.2 acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças

16.3 promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça, para todos

16.4 até 2030, reduzir significativamente os fluxos financeiros e de armas ilegais, reforçar a recuperação e devolução de recursos roubados, e combater todas as formas de crime organizado

16.5 reduzir substancialmente a corrupção e o suborno em todas as suas formas

16.6 desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todos os níveis

16.7 garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis

16.8 ampliar e fortalecer a participação dos países em desenvolvimento nas instituições de governança global

16.9 até 2030, fornecer identidade legal para todos, incluindo o registro de nascimento

16.10 assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais

16.a fortalecer as instituições nacionais relevantes, inclusive por meio da cooperação internacional, para a construção de capacidades em todos os níveis, em particular nos países em desenvolvimento, para a prevenção da violência e o combate ao terrorismo e ao crime

16.b promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Finanças

17.1 fortalecer a mobilização de recursos internos, inclusive por meio do apoio internacional aos países em desenvolvimento, para melhorar a capacidade nacional para arrecadação de impostos e outras receitas

17.2 países desenvolvidos implementarem plenamente os seus compromissos em matéria de assistência oficial ao desenvolvimento, inclusive o compromisso apresentado por vários países desenvolvidos de alcançar a meta de 0,7% da renda nacional bruta para assistência oficial ao desenvolvimento (RNB/AOD) aos países em desenvolvimento, e 0,15 a 0,20% da RNB/AOD para os países de menor desenvolvimento relativo; provedores de AOD são encorajados a considerarem definir uma meta para prover pelo menos 0,20% da RNB/AOD para os países de menor desenvolvimento relativo

17.3 mobilizar recursos financeiros adicionais para os países em desenvolvimento a partir de múltiplas fontes

17.4 ajudar os países em desenvolvimento a alcançar a sustentabilidade da dívida de longo prazo, por meio de políticas coordenadas destinadas a promover o financiamento, a redução e a reestruturação da dívida, conforme apropriado, e tratar da dívida externa dos países pobres altamente endividados para reduzir o superendividamento

17.5 adotar e implementar regimes de promoção de investimentos para os países de menor desenvolvimento relativo

Tecnologia

17.6 melhorar a cooperação regional e internacional Norte-Sul, Sul-Sul e triangular e o acesso à ciência, tecnologia e inovação, e aumentar o compartilhamento de conhecimentos em termos mutuamente acordados, inclusive por meio de uma melhor coordenação entre os mecanismos existentes, particularmente no nível das Nações Unidas, e por meio de um mecanismo global de facilitação de tecnologia global

17.7 promover o desenvolvimento, a transferência, a disseminação e a difusão de tecnologias ambientalmente corretas para os países em desenvolvimento, em condições favoráveis, inclusive em condições concessionais e preferenciais, conforme mutuamente acordado

17.8 operacionalizar plenamente o Banco de Tecnologia e o mecanismo de desenvolvimento de capacidades em ciência, tecnologia e inovação para os países de menor desenvolvimento relativo até 2017, e aumentar o uso de tecnologias capacitadoras, em particular tecnologias de informação e comunicação

Desenvolvimento de Capacidades

17.9 reforçar o apoio internacional para a implementação eficaz e orientada do desenvolvimento de capacidades em países em desenvolvimento, a fim de apoiar os planos nacionais para implementar todos os objetivos de desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da cooperação Norte-Sul, Sul-Sul e triangular

Comércio

17.10 promover um sistema multilateral de comércio universal, baseado em regras, aberto, não discriminatório e equitativo no âmbito da Organização Mundial do Comércio, inclusive por meio da conclusão das negociações no âmbito de sua Agenda de Desenvolvimento de Doha

17.11 aumentar significativamente as exportações dos países em desenvolvimento, em particular com o objetivo de duplicar a participação dos países de menor desenvolvimento relativo nas exportações globais até 2020

17.12 concretizar a implementação oportuna de acesso a mercados livres de cotas e taxas, de forma duradoura, para todos os países de menor desenvolvimento relativo, de acordo com as decisões da Organização Mundial do Comércio, inclusive por meio de garantias de que as regras de origem preferenciais aplicáveis às importações provenientes de países de menor desenvolvimento relativo sejam transparentes e simples, e contribuam para facilitar o acesso ao mercado

Questões sistêmicas

Coerência de políticas e institucional

17.13 aumentar a estabilidade macroeconômica global, inclusive por meio da coordenação e da

coerência de políticas

17.14 aumentar a coerência das políticas para o desenvolvimento sustentável

17.15 respeitar o espaço político e a liderança de cada país para estabelecer e implementar políticas para a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável

As parcerias multissetoriais

17.16 reforçar a parceria global para o desenvolvimento sustentável complementada por parcerias multissetorias, que mobilizem e compartilhem conhecimento, experiência, tecnologia e recursos financeiros para apoiar a realização dos objetivos do desenvolvimento sustentável em todos os países, particularmente nos países em desenvolvimento

17.17 incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas, privadas, e com a sociedade civil eficazes, a partir da experiência das estratégias de mobilização de recursos dessas parcerias

Dados, monitoramento e prestação de contas

17.18 até 2020, reforçar o apoio ao desenvolvimento de capacidades para os países em desenvolvimento, inclusive para os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento, para aumentar significativamente a disponibilidade de dados de alta qualidade, atualizados e confiáveis, desagregados por renda, gênero, idade, raça, etnia, status migratório, deficiência, localização geográfica e outras características relevantes em contextos nacionais

17.19 até 2030, valer-se de iniciativas existentes, para desenvolver medidas do progresso do desenvolvimento sustentável que complementem o produto interno bruto e apoiar o desenvolvimento de capacidades em estatística nos países em desenvolvimento

Meios de implementação e a Parceria Global

60. Reafirmamos nosso firme compromisso com a plena implementação desta nova Agenda. Reconhecemos que não seremos capazes de alcançar nossos ambiciosos Objetivos e metas sem uma Parceria Global revitalizada e reforçada e sem meios de implementação comparativamente ambiciosos. A Parceria Global revitalizada facilitará um engajamento global intensivo em apoio à implementação de todos os Objetivos e metas, reunindo governos, sociedade civil, setor privado, o Sistema das Nações Unidas e outros atores e mobilizando todos os recursos disponíveis.

61. Os Objetivos e metas da Agenda lidam com os meios necessários para concretizar as nossas ambições coletivas. As metas sobre meios de implementação no âmbito de cada Objetivo de Desenvolvimento Sustentável e do Objetivo 17, os quais são acima mencionados, são fundamentais para a concretização da nossa Agenda e são de igual importância em relação aos outros Objetivos e metas. Devemos conceder-lhes a mesma prioridade em nossos esforços de implementação e no quadro de indicadores globais para o monitoramento de nosso progresso.

62. Esta Agenda, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, pode ser cumprida no âmbito de uma Parceria Global revitalizada para o desenvolvimento sustentável, apoiada por políticas e ações concretas delineadas na Agenda de Ação de Adis Abeba[3], que é parte integrante da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A Agenda de Ação de Adis Abeba apoia, complementa e ajuda a contextualizar as metas sobre meios de implementação da Agenda 2030. Ela diz respeito aos recursos nacionais públicos, às empresas privadas e financeiras nacionais e internacionais, à cooperação internacional para o desenvolvimento, ao comércio internacional como motor para o desenvolvimento, à dívida e sustentabilidade da dívida, abordando questões sistêmicas e ciência, tecnologia, inovação e desenvolvimento de capacidades, bem como dados, monitoramento e acompanhamento.

63. Estratégias de desenvolvimento sustentável coesas e nacionalmente apropriadas, apoiadas por marcos integrados de financiamento nacionais integrados, estarão no centro dos nossos esforços. Reiteramos que cada país tem a responsabilidade primária pelo seu próprio desenvolvimento econômico e social e que o papel das políticas nacionais e estratégias de desenvolvimento não pode ser subestimado. Respeitaremos o espaço das políticas e a liderança de cada país para implementar políticas de erradicação da pobreza e de desenvolvimento sustentável, mantendo-se em conformidade com as regras e os compromissos internacionais relevantes. Ao mesmo tempo, os esforços nacionais de desenvolvimento precisam ser apoiados por um ambiente econômico internacional favorável, incluindo um comércio mundial e sistemas monetários e financeiros coerentes que se apoiem mutuamente, bem como governança econômica global reforçada e melhorada. Processos para desenvolver e facilitar a disponibilidade de conhecimentos e tecnologias apropriadas em nível global, bem como o desenvolvimento de capacidades, também são fundamentais. Comprometemo-nos a buscar coerência política e um ambiente propício para o desenvolvimento sustentável em todos os níveis e por todos os atores, e revigorar a Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

64. Apoiamos a implementação de estratégias e programas de ação relevantes, incluindo a Declaração

[3] A Agenda de Ação de Addis Abeba da Terceira Conferência Internacional para o Financiamento para o Desenvolvimento [*Addis Ababa Action Agenda*], adotada pela Assembleia Geral em 27 de julho de 2015 (resolução 69/313).

e Programa de Ação de Istambul, a Trajetória das Modalidades Aceleradas de Ação dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (SAMOA, na sigla em inglês), o Programa de Ação de Viena para os Países em Desenvolvimento sem Litoral para a Década 2014-2024, e reafirmamos a importância de apoiar a Agenda 2063 da União Africana e o programa da Nova Parceria para o Desenvolvimento da África, sendo todos parte integrantes da nova Agenda. Reconhecemos o grande desafio para a o alcance da paz duradoura e do desenvolvimento sustentável em países em situações de conflito e pós-conflito.

65. Reconhecemos que os países de renda média ainda enfrentam desafios significativos para alcançar o desenvolvimento sustentável. A fim de garantir que os resultados alcançados até o momento sejam sustentados, os esforços para enfrentar os desafios em curso devem ser reforçados por meio da troca de experiências, de melhor coordenação e de melhor e mais direcionado apoio do sistema de desenvolvimento das Nações Unidas, das instituições financeiras internacionais, das organizações regionais e de outros grupos interessados.

66. Ressaltamos que, para todos os países, as políticas públicas e a mobilização e uso eficaz dos recursos domésticos, sob o princípio da apropriação nacional, são centrais para nossa busca comum do desenvolvimento sustentável, incluindo o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Reconhecemos que os recursos internos são gerados, sobretudo, pelo crescimento econômico, apoiado por um ambiente propício em todos os níveis.

67. A atividade empresarial privada, o investimento e a inovação são os principais elementos impulsionadores da produtividade, do crescimento econômico inclusivo e da criação de emprego. Reconhecemos a diversidade do setor privado, que vai desde as microempresas e cooperativas às multinacionais. Convocamos todas as empresas a aplicar sua criatividade e inovação na resolução dos desafios do desenvolvimento sustentável. Vamos promover um setor empresarial dinâmico e funcional, ao mesmo tempo em que protegemos os direitos trabalhistas e as normas ambientais e sanitárias em conformidade com as normas e acordos internacionais relevantes e outras iniciativas em curso a este respeito, tais como os Princípios Orientadores sobre Empresas e Direitos Humanos e as normas de trabalho da Organização Internacional do Trabalho, a Convenção sobre os Direitos da Criança e os acordos-chave ambientais multilaterais, para as partes nesses acordos.

68. O comércio internacional é um motor para o crescimento econômico inclusivo e para a redução da pobreza, e contribui para a promoção do desenvolvimento sustentável. Continuaremos a promover um sistema de comércio multilateral universal, baseado em regras, aberto, transparente, previsível, inclusivo, não discriminatório e equitativo no âmbito da Organização Mundial do Comércio, bem como a liberalização significativa do comércio. Convocamos todos os membros da Organização Mundial do Comércio a redobrar seus esforços para concluir rapidamente as negociações sobre a Agenda de Desenvolvimento de Doha. Atribuímos grande importância ao desenvolvimento de capacidades relacionado com o comércio para os países em desenvolvimento, incluindo os países africanos, os países de menor desenvolvimento relativo, os países em desenvolvimento sem litoral, os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países de renda média, incluindo para a promoção da integração econômica regional e a interconectividade.

69. Reconhecemos a necessidade de apoiar os países em desenvolvimento a alcançar a sustentabilidade da dívida em longo prazo por meio de políticas coordenadas destinadas a promover o financiamento da dívida, o alívio da dívida, a reestruturação da dívida e uma sólida gestão da dívida,

consoante o caso. Muitos países continuam vulneráveis a crises de dívida e alguns estão em meio a crises, incluindo diversos países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e alguns países desenvolvidos. Reiteramos que devedores e credores devem trabalhar em conjunto para prevenir e resolver situações de dívida insustentável. Manter níveis sustentáveis da dívida é da responsabilidade dos países mutuários; no entanto, reconhecemos que os credores também têm a responsabilidade de emprestar de uma forma que não prejudique a sustentabilidade da dívida de um país. Apoiaremos a manutenção da sustentabilidade da dívida daqueles países que receberam alívio da dívida e alcançaram níveis sustentáveis de dívida.

70. Lançamos por este meio um Mecanismo de Facilitação de Tecnologia, o qual foi estabelecido pela Agenda de Ação de Adis Abeba, a fim de apoiar os objetivos de desenvolvimento sustentável. O Mecanismo de Facilitação de Tecnologia será baseado em uma colaboração multissetorial entre Estados-membros, sociedade civil, setor privado, comunidade científica, entidades das Nações Unidas e outros grupos interessados e será composto por: uma Equipe de Trabalho Interagencial das Nações Unidas sobre Ciência, Tecnologia e Inovação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; um Fórum Multissetorial colaborativo sobre Ciência, Tecnologia e Inovação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; e uma plataforma online.

• A Equipe de Trabalho Interagencial das Nações Unidas sobre Ciência, Tecnologia e Inovação para os ODS promoverá a coordenação, coerência e cooperação no âmbito do Sistema das Nações Unidas em temas relacionados a ciência, tecnologia e inovação, reforçando a sinergia e eficiência, em particular para melhorar iniciativas de desenvolvimento de capacidades. A Equipe de Trabalho vai aproveitar os recursos existentes e trabalhará com 10 representantes da sociedade civil, o setor privado e a comunidade científica para preparar as reuniões do Fórum Multissetorial sobre Ciência, Tecnologia e Inovação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, bem como no desenvolvimento e operacionalização da plataforma online, incluindo a preparação de propostas para as modalidades para o Fórum e a plataforma online. Os 10 representantes serão nomeados pelo secretário-geral, por períodos de dois anos. A Equipe de Trabalho será aberta à participação de todas as agências, fundos e programas das Nações Unidas e às comissões funcionais do Conselho Econômico e Social e será inicialmente composta por entidades que atualmente integram o grupo de trabalho informal sobre facilitação de tecnologia, a saber: o Departamento das Nações Unidas de Assuntos Econômicos e Sociais, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento, a União Internacional de Telecomunicações, a Organização Mundial de Propriedade Intelectual e o Banco Mundial.

• A plataforma online será utilizada para estabelecer um mapeamento abrangente de informações sobre iniciativas, mecanismos e programas existentes de ciência, tecnologia e inovação, dentro e fora das Nações Unidas, servindo-lhe como porta de entrada. A plataforma online facilitará o acesso a informações, conhecimentos e experiências, bem como as melhores práticas e lições aprendidas sobre iniciativas de facilitação e políticas de ciência, tecnologia e inovação. A plataforma online também facilitará a disseminação de publicações científicas de acesso aberto relevantes geradas em todo o mundo. A plataforma online será desenvolvida com base em uma avaliação técnica independente que levará em conta as melhores práticas e lições aprendidas de outras iniciativas, dentro e fora das Nações Unidas, a fim de garantir que irá complementar, facilitar o acesso e fornecer informações adequadas sobre plataformas existentes de ciência, tecnologia e inovação, evitando duplicações e

reforçando as sinergias.

• O Fórum Multissetorial sobre ciência, tecnologia e inovação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável será convocado uma vez por ano, por um período de dois dias, para discutir a cooperação de ciência, tecnologia e inovação em torno de áreas temáticas para a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, reunindo todos os grupos interessados relevantes para contribuir ativamente em suas áreas de especialização. O Fórum proporcionará um local para facilitar a interação, combinação de demandas e ofertas, e o estabelecimento de parcerias e de redes entre os grupos interessados relevantes e parcerias multissetoriais, de modo a identificar e analisar as necessidades e lacunas tecnológicas, incluindo as relacionadas à cooperação, inovação e desenvolvimento de capacidades científicas, e também a fim de ajudar a facilitar o desenvolvimento, a transferência e a difusão de tecnologias relevantes para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. As reuniões do Fórum serão convocadas pelo Presidente do Conselho Econômico e Social antes do encontro do Fórum Político de Alto Nível, sob os auspícios do Conselho Econômico e Social ou, alternativamente, em conjunto com outros fóruns ou conferências, conforme o caso, tendo em conta o tema a ser considerado e com base na colaboração com os organizadores dos outros fóruns ou conferências. As reuniões do Fórum serão co-presididas por dois Estados-membros e resultarão em um resumo das discussões elaborado pelos dois co-presidentes, como um subsídio para as reuniões do Fórum Político de Alto Nível, no contexto do acompanhamento e revisão da implementação da Agenda de Desenvolvimento pós-2015.

• As reuniões do Fórum Político de Alto Nível serão informadas pelo resumo do Fórum Multissetorial. Os temas para o subsequente Fórum Multissetorial sobre ciência, tecnologia e inovação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável serão considerados pelo Fórum Político de Alto Nível sobre o desenvolvimento sustentável, levando em conta os subsídios de peritos da Equipe de Trabalho.

71. Reiteramos que esta Agenda e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas metas, incluindo os meios de implementação, são universais, indivisíveis e interligados.

Acompanhamento e revisão

72. Comprometemo-nos a nos engajar no acompanhamento e revisão sistemáticos da implementação da presente Agenda nos próximos quinze anos. Um arcabouço de acompanhamento e revisão robusto, voluntário, eficaz, participativo, transparente e integrado dará uma contribuição vital para a implementação e ajudará os países a maximizar e acompanhar o progresso na implementação desta Agenda a fim de garantir que ninguém seja deixado para trás.

73. Operando nos níveis nacional, regional e global, promoverá a prestação de contas aos nossos cidadãos, apoiará a cooperação internacional eficaz no alcance desta Agenda e promoverá o intercâmbio de melhores práticas e aprendizagem mútua. Mobilizará apoio para superar os desafios compartilhados e identificará questões novas e emergentes. Como esta é uma Agenda universal, a confiança e o entendimento mútuos entre todas as nações serão importantes.

74. Processos de acompanhamento e revisão em todos os níveis serão guiados pelos seguintes princípios:

a. Eles serão voluntários e liderados pelos países, levarão em conta as diferentes realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento nacionais e respeitarão o espaço e as prioridades políticas. Como a apropriação nacional é fundamental para alcançar o desenvolvimento sustentável, o resultado de processos em nível nacional será a base para as revisões nos níveis regional e global, dado que a revisão global será baseada primordialmente em fontes de dados oficiais nacionais.

b. Eles acompanharão o progresso na implementação dos Objetivos e metas universais, incluindo os meios de implementação, em todos os países de maneira que seja respeitada a sua natureza universal, integrada e inter-relacionada e as três dimensões do desenvolvimento sustentável.

c. Eles manterão uma orientação de mais longo prazo, identificarão as conquistas, os desafios, as lacunas e os fatores críticos de sucesso, e apoiarão os países na tomada de decisões políticas informadas. Eles ajudarão a mobilizar os meios de implementação e parcerias necessários, apoiarão a identificação de soluções e melhores práticas e promoverão a coordenação e eficácia do sistema de desenvolvimento internacional.

d. Eles serão abertos, inclusivos, participativos e transparentes para todas as pessoas e apoiarão a comunicação por todos os grupos interessados relevantes.

e. Eles serão centrados nas pessoas, sensíveis ao gênero, respeitarão os direitos humanos e terão um foco especial nos mais pobres, mais vulneráveis e naqueles que estão mais para trás.

f. Eles fundamentar-se-ão em plataformas e processos existentes, caso existam, evitarão a duplicação e responderão às circunstâncias, capacidades, necessidades e prioridades nacionais. Evoluirão ao longo do tempo, levando em conta as questões emergentes e o desenvolvimento de novas metodologias, e minimizarão o fardo para as administrações nacionais de reportar informações.

g. Eles serão rigorosos e baseados em evidências, informados por meio de avaliações e dados liderados pelo país, de alta qualidade, acessíveis, oportunos, confiáveis e desagregados por renda, sexo, idade, raça, etnia, status migratório, deficiência e localização geográfica, e outras características relevantes em contextos nacionais.

h. Eles exigirão um maior apoio no desenvolvimento de capacidades dos países em desenvolvimento, incluindo o reforço dos sistemas de dados e programas de avaliação nacionais, particularmente em países africanos, nos países de menor desenvolvimento relativo, nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento, países em desenvolvimento sem litoral e países de renda média.

i. Eles beneficiar-se-ão do apoio ativo do Sistema das Nações Unidas e outras instituições multilaterais.

75. Os Objetivos e metas serão acompanhados e revistos utilizando um conjunto de indicadores globais. Estes serão complementados por indicadores nos níveis regionais e nacionais que serão desenvolvidas pelos Estados-membros, para além dos resultados dos trabalhos realizados para o desenvolvimento das linhas de base para essas metas onde os dados referentes a linhas de base nacionais e globais ainda não existam. O quadro de indicadores globais, a ser desenvolvido pelo

Grupo Interagencial e de Peritos sobre os Indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, será acordado pela Comissão de Estatística das Nações Unidas em março de 2016 e adotado posteriormente pelo Conselho Econômico e Social e pela Assembleia Geral, em conformidade com os mandatos existentes. Este marco será simples, porém robusto, abordará todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e metas, incluindo os meios de implementação, e preservará o equilíbrio político, a integração e a ambição nele contidos.

76. Apoiaremos os países em desenvolvimento, particularmente os países africanos, os países de menor desenvolvimento relativo, os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países em desenvolvimento sem litoral no fortalecimento da capacidade dos escritórios de estatística e sistemas de dados nacionais para garantir o acesso a dados de alta qualidade, oportunos, confiáveis e desagregados. Promoveremos uma intensificação transparente e responsável de cooperação público-privada adequada para explorar a contribuição a ser feita por uma ampla gama de dados, incluindo a observação da Terra e informação geoespacial, garantindo ao mesmo tempo a apropriação nacional no apoio e acompanhamento do progresso.

77. Comprometemo-nos a nos engajar plenamente na realização de revisões regulares e inclusivas de progressos nos níveis subnacional, nacional, regional e global. Vamos nos basear o tanto quanto for possível na rede existente de acompanhamento e revisão de instituições e mecanismos. Os relatórios nacionais permitirão a avaliação dos progressos e identificarão os desafios nos níveis regional e global. Juntamente com os diálogos regionais e revisões globais, eles vão oferecer recomendações para o acompanhamento em vários níveis.

Nível nacional

78. Nós encorajamos todos os Estados-membros a desenvolver, logo que possível, respostas nacionais ambiciosas para a aplicação global da presente Agenda. Estas podem apoiar a transição para os ODS e construir sobre os instrumentos de planejamento existentes, tais como as estratégias de desenvolvimento nacional e de desenvolvimento sustentável, conforme o caso.

79. Nós também incentivamos os Estados-membros a realizar revisões regulares e inclusivas de progresso nos níveis nacionais e subnacionais que sejam lideradas e orientadas pelo país. Tais revisões devem recorrer a contribuições dos povos indígenas, da sociedade civil, do setor privado e de outros grupos interessados, em conformidade com as circunstâncias, políticas e prioridades nacionais. Parlamentos nacionais, bem como outras instituições, também podem apoiar esses processos.

Nível regional

80. Acompanhamento e revisão em nível regional e sub-regional podem, conforme o caso, oferecer oportunidades úteis para a aprendizagem entre pares, inclusive por meio de revisões voluntárias, do compartilhamento de melhores práticas e da discussão sobre metas compartilhadas. Damos as boas vindas, nesse aspecto, à cooperação de comissões e organizações regionais e sub-regionais. Processos regionais inclusivos vão recorrer a revisões em nível nacional e contribuir para o acompanhamento e a revisão em nível global, incluindo no Fórum Político de Alto Nível sobre o desenvolvimento sustentável.

81. Reconhecendo a importância de construir sobre os mecanismos de acompanhamento e de revisão

existentes em nível regional e permitindo um espaço político adequado, encorajamos todos os Estados-membros a identificar o fórum regional mais adequado para se engajar. Comissões regionais das Nações Unidas são incentivadas a continuar apoiando os Estados-membros a este respeito.

Nível global

82. O Fórum Político de Alto Nível terá um papel central na supervisão de uma rede de processos de acompanhamento e revisão em nível global, trabalhando de forma coerente com a Assembleia Geral, o Conselho Econômico e Social e outros órgãos e fóruns relevantes, em conformidade com os mandatos existentes. Ele facilitará o compartilhamento de experiências, incluindo sucessos, desafios e lições aprendidas, e fornecerá liderança política, orientação e recomendações para o acompanhamento. Ele promoverá a coerência de todo o sistema e a coordenação das políticas de desenvolvimento sustentável. Deve assegurar que a Agenda continue a ser relevante e ambiciosa e deve centrar-se na avaliação dos progressos, realizações e desafios enfrentados pelos países desenvolvidos e em desenvolvimento, bem como questões novas e emergentes. Vínculos efetivos serão feitos com os arranjos de acompanhamento e revisão de todas as Conferências e processos pertinentes das Nações Unidas, incluindo dos países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países em desenvolvimento sem litoral.

83. O acompanhamento e revisão no Fórum Político de Alto Nível será informado por um relatório anual de progresso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável anual a ser preparado pelo secretário-geral em cooperação com o Sistema das Nações Unidas, com base no quadro de indicadores globais, dados produzidos pelos sistemas estatísticos nacionais e informações coletadas em nível regional. O Fórum Político de Alto Nível também será informado pelo Relatório de Desenvolvimento Sustentável Global, que deverá reforçar a interface ciência-política e poderá oferecer um instrumento forte baseado em evidências para apoiar os formuladores de políticas na promoção da erradicação da pobreza e do desenvolvimento sustentável. Convidamos o presidente do Conselho Econômico e Social a conduzir um processo de consultas sobre o escopo, a metodologia e a frequência do relatório global, bem como sua relação com o relatório de progresso, cujo resultado deve ser refletido na Declaração Ministerial da sessão do Fórum Político de Alto Nível em 2016.

84. O Fórum Político de Alto Nível, sob os auspícios do Conselho Econômico e Social, deve realizar revisões periódicas, em conformidade com a resolução da Assembleia Geral 67/290. As revisões serão voluntárias, ao mesmo tempo em que incentivam a geração de relatórios, e incluam países desenvolvidos e em desenvolvimento, bem como as entidades relevantes das Nações Unidas e outros grupos interessados, incluindo a sociedade civil e o setor privado. Elas deverão ser lideradas pelo Estado, envolvendo o nível ministerial e outros participantes relevantes de alto nível. Elas deverão fornecer uma plataforma para as parcerias, incluindo por meio da participação dos grupos principais (*major groups*) e outros grupos interessados relevantes.

85. As revisões temáticas de progresso sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, incluindo as questões transversais, também ocorrerão no Fórum Político de Alto Nível. Estas serão apoiadas por avaliações de comissões funcionais do Conselho Econômico e Social e outros órgãos e fóruns intergovernamentais os quais devem refletir a natureza integrada dos Objetivos, bem como as interligações entre eles. Elas vão envolver todos os grupos interessados relevantes e, sempre que possível, contribuirão e estarão alinhadas com o ciclo do Fórum Político de Alto Nível.

86. Damos as boas vindas, conforme descrito na Agenda de Ação de Adis Abeba, aos resultados dedicados do acompanhamento e da revisão do financiamento para o desenvolvimento, bem como a todos os meios de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, integrados com o marco de acompanhamento e revisão desta Agenda. As conclusões e recomendações acordadas em âmbito intergovernamental no fórum anual do Conselho Econômico e Social sobre o financiamento para o desenvolvimento contribuirão para o acompanhamento e as revisões gerais da implementação desta Agenda no Fórum Político de Alto Nível.

87. Reunindo-se de quatro em quatro anos sob os auspícios da Assembleia Geral, o Fórum Político de Alto Nível oferecerá orientação política de alto nível em relação à Agenda e à sua implementação, identificará avanços e desafios emergentes, e mobilizará novas ações para acelerar sua implementação. O próximo Fórum Político de Alto Nível, sob os auspícios da Assembleia Geral, ocorrerá em 2019, com o ciclo de reuniões se redefinindo a fim de maximizar a coerência com o processo abrangente de revisão política quadrienal.

88. Ressaltamos também a importância de todo o sistema estratégico de planejamento, implementação e elaboração de relatórios, a fim de assegurar um apoio coerente e integrado à implementação da nova Agenda pelo sistema de desenvolvimento das Nações Unidas. Os órgãos de governança relevantes devem tomar medidas para revisar esse apoio à implementação e informar sobre os progressos e obstáculos. Damos as boas vindas aos diálogos em cursos do Conselho Econômico e Social sobre o posicionamento de longo prazo do sistema de desenvolvimento das Nações Unidas e estamos ansiosos para tomar medidas sobre estas questões, conforme o caso.

89. O Fórum Político de Alto Nível apoiará a participação nos processos de acompanhamento e revisão pelos grupos principais (*major groups*) e por outros grupos relevantes interessados, em conformidade com a resolução 67/290. Convocamos esses atores para informar sobre a sua contribuição para a implementação da Agenda.

90. Solicitamos ao Secretário-Geral, em consulta com os Estados-membros, que elabore um relatório, para apreciação na septuagésima sessão da Assembleia Geral em preparação para a reunião de 2016 do Fórum Político de Alto Nível, que descreva os passos críticos na direção de um acompanhamento e revisão coerentes, eficientes e inclusivos em nível global. Este relatório deverá incluir uma proposta sobre as modalidades de organização das avaliações conduzidas pelo Estado no Fórum Político de Alto Nível sob os auspícios do Conselho Econômico e Social, incluindo recomendações sobre as diretrizes da geração comum e voluntária de relatórios. Deve esclarecer responsabilidades institucionais e fornecer orientações sobre temas anuais, em uma sequência de análises temáticas, e sobre as opções para as análises periódicas para o Fórum Político de Alto Nível.

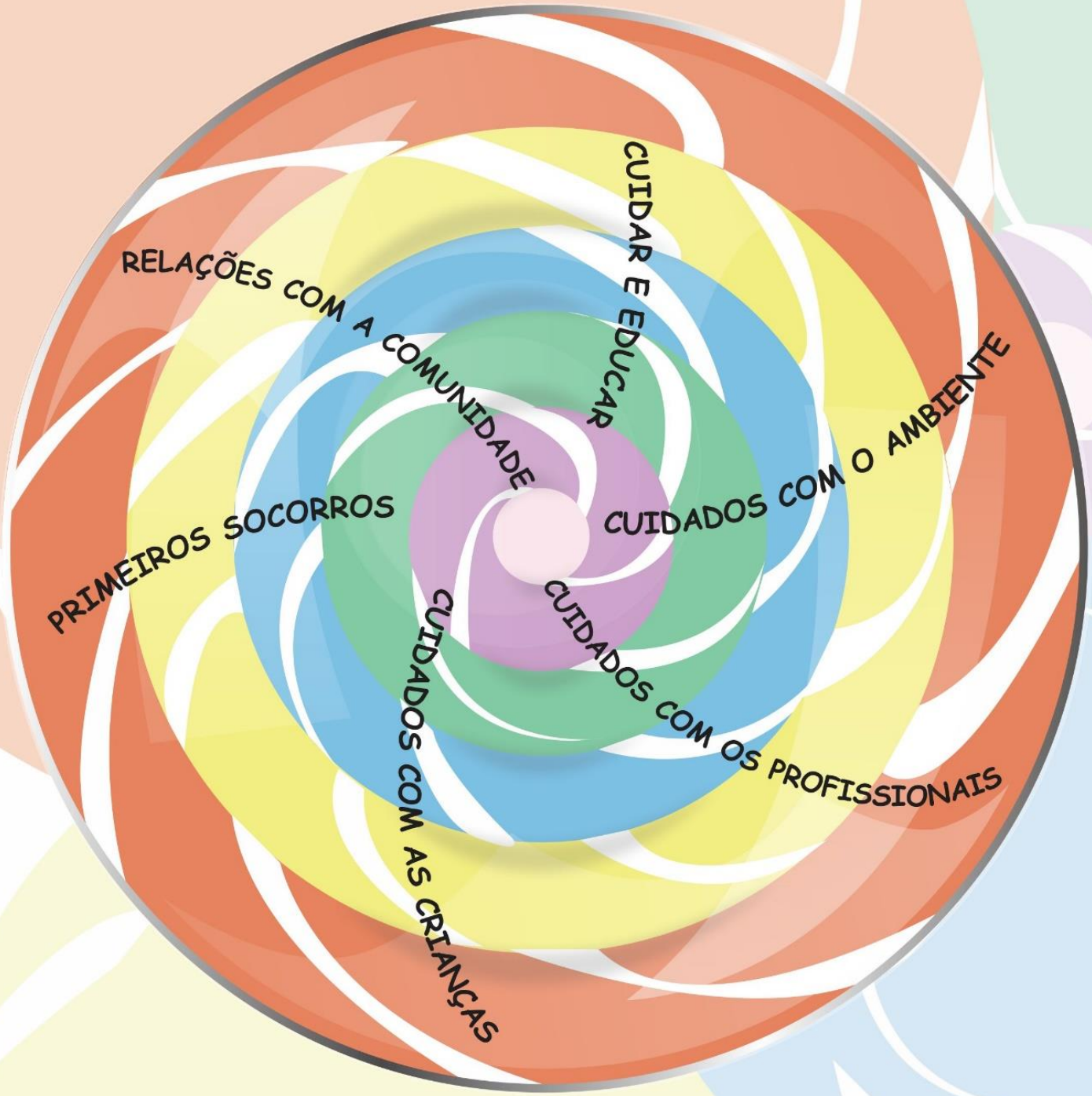
91. Reafirmamos nosso firme compromisso em alcançar esta Agenda e utilizá-la ao máximo para transformar o nosso mundo para melhor em 2030.

Traduzido do inglês pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) e revisado pela

Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Última edição em 11 de fevereiro de 2016. https://sustainabledevelopment.un.org

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1º MANUAL DE ORIENTAÇÕES TÉCNICAS INTEGRANDO O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PREFEITURA DE RIO PRETO
EDUCAÇÃO

Educação Infantil

CREMIN primeira infância

Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto – SP

COMISSÃO ORGANIZADORA

Andréia Gasparino Fernandes

Eliani Ragonha

Joana Inês Novaes

Juliana Vargas Passarini

Leila Rosângela da Silva Rodrigues

Luciana Perpétuo Máximo

Márcia Cláudia Nardachione Teso

Maridalva Oliveira Amorim Bertacini

Patrícia Neves

Priscila Barbosa Borduqui Campos

Renata Afonso

Ricardo Martins

Sueli Petronilia Amancio Costa

Telma Antônia Marques Vieira

Revisão técnica

Secretaria Municipal de Saúde – SJRP

Ana Lúcia Botelho Pupin de Almeida – Gerente de Promoção em Saúde/Departamento de Atenção Básica

Andréa Zoccal Mingoti – Coordenadora de Saúde da Criança

Editoração

Fábio Renato Bernardi

2017

APRESENTAÇÃO

Apresentamos a você, profissional que atua na Educação Infantil do município de São José do Rio Preto, o "1º Manual de Orientações Técnicas integrando o Cuidar e o Educar na Educação Infantil".

Este material foi elaborado por uma comissão instituída pela então Secretária Municipal da Educação Prof.ª Drª Telma Antônia Marques Vieira, por meio da Portaria SME n° 215/2015, constituída por profissionais representantes da Secretaria Municipal de Educação (Assistente Técnico, Gerentes da Educação Infantil e da Capacitação, Supervisores de Ensino e Formadoras da Educação Infantil) e profissionais que atuam nas unidades escolares (Coordenadores Pedagógicos).

Neste material estamos apresentando orientações que contemplam procedimentos que integram ações de cuidar e educar, visando o aprimoramento de tais ações nas unidades escolares de educação infantil, refletindo sobre os procedimentos dos que nela atuam.

Reconhecemos que cada escola vive uma realidade: seu espaço físico, sua equipe escolar, diferentes faixas etárias de atendimento, características próprias de cada comunidade. Portanto, este documento não pretende interferir na criatividade e especificidade do fazer de cada unidade escolar, pois temos certeza de que muitos destes procedimentos já fazem parte do dia a dia de sua escola.

As orientações contidas neste documento relacionam-se a cuidados com o ambiente, cuidados pessoais e cuidados com a criança.

E finalmente, porém não menos importante, tratamos da necessidade de se estabelecer uma boa relação entre a família e a escola. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na educação infantil, exigência importante frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que educam e cuidam de nossas crianças, reconhecendo-os como elementos fundamentais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento delas.

Assim, pretendemos que as orientações aqui registradas não constituam simplesmente em normas a serem seguidas, mas que sejam norteadoras de um processo dialético de reflexão-ação-reflexão, tendo como finalidade a melhoria da qualidade do atendimento de nossas crianças.

O Colo

As primeiras semanas que se seguem ao nascimento
são como a travessia de um deserto.
Deserto povoado de monstros:
as novas sensações que,
brotadas do interior,
ameaçam o corpo da criança.

Depois do calor no seio materno,
depois do terrível estrangulamento do nascimento,
a enregelada solidão do berço.
A seguir, aparece uma fera,
a fome,
que morde o bebê nas entranhas.

O que enlouquece a pobre criança
não é a crueldade da ferida.
É essa novidade:
a morte do mundo que a rodeia
e que empresta ao monstro
exageradas proporções.
Como acalmar essa angústia?

Nutrir a criança?
Sim.
Mas não só com o leite materno.
É preciso pegá-la no colo.
É preciso acariciá-la, embalá-la.
E massageá-la.

É necessário conversar com a sua pele,
falar com suas costas
que têm sede e fome,
como sua barriga.

Nos países que preservam
o profundo sentido das coisas,
as mulheres ainda se recordam disso tudo.
Aprenderam com suas mães
e ensinarão às suas filhas
esta arte profunda, simples
e muito antiga
que ajuda a criança a aceitar o mundo
e a sorrir para a vida.

Frédérick Leboyer

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO 08

II - O AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 09

2.1 - CUIDADOS COM O AMBIENTE 09

2.1.1 – Higienização 09

2.1.2 – Desinfecção 10

2.2 – Condições Gerais das edificações e instalações 11

2.3 – Frequência de limpeza e desinfecção 12

- Áreas Externas 12

- Áreas Internas 12

- Objetos 14

2.4 – Acondicionamento e destino do lixo 16

III – CUIDADOS COM OS PROFISSIONAIS 16

3.1 – Vestimentas 17

3.2 – Acessórios e adereços 17

3.3 – Higienização das mãos 17

3.4 – Hábitos pessoais 18

3.5 – Outros hábitos 19

IV – CUIDADOS COM AS CRIANÇAS 19

4.1 – Tempos de Cuidar, Educar e Brincar 19

4.2 – Adaptação 20

4.2.1 – Uso da chupeta 21

4.2.2 – Outros objetos de apego 21

4.3 - Acolhida / Entrada 22

4.4 – Alimentação 23

4.5 – Higiene 24

4.5.1 – Cuidados corporais básicos 24

4.5.2 – Banho 24

4.5.3 – Troca de fraldas 25

4.5.4 – Desfralde 26

4.5.5 – Higiene bucal 26

4.5.6 – Higiene nasal 27

4.6 – Sono e Repouso 27

4.6.1 – Momentos após o sono 29
4.7 – Brincadeiras.....29
4.7.1 - Brincadeiras no parque 30
4.7.1.1 - Roteiro para organizar outras brincadeiras no parque 31
4.7.1.2 - Orientações para inspeção rotineira do parque 32
4.7.2 - Brincadeiras com água.....33
4.8 – Mordidas.....35
4.9 – Saída.....36
4.10 – Comunicação entre adultos e crianças 36
4.11 – Orientações Gerais.....37

V – PRIMEIROS SOCORROS 37
5.1 – Engasgo e Aspiração de corpo estranho 37
5.2 – Queimaduras.....39
5.2.1 – Primeiros cuidados 40
5.3 – Quedas.....40
5.4 – Convulsão Infantil 41
5.5 – Picada de Inseto.....42
5.5.1 – Como tratar uma picada comum.....42
5.6 – Hemorragias.....42
5.6.1 – Hemorragia Nasal.....42
5.6.2 – O que devemos fazer quando o nariz da criança sangra? 42
5.6.3 – O que não devemos fazer?.....43
5.7 – Hemorragia pela boca 43
5.7.1 – O que devemos fazer quando a criança sangra pela boca? 43
5.7.2 – O que não devemos fazer?.....44
5.8 – Hemorragia pelo ouvido.....44
5.8.1 – O que devemos fazer quando observamos sangramento pelo ouvido.....44
5.9 – Febre.....44
5.9.1 – Como faço para distinguir uma febre sem gravidade de uma mais grave?...44
5.9.2 – O que fazer?.....45
5.9.3 – O que é a convulsão febril? 45
5.10 – Doenças infectocontagiosas.....45

VI – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE.....46
6.1 – Cuidados familiares e cuidados educacionais.....46

6.2 – Modelos de família.....47
6.3 – Acolhimento e Adaptação.....47
6.4 – Parceria nos cuidados com a saúde da criança.....48

VII – DIREITO DAS CRIANÇAS.....50

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 51

ANEXOS 54

I - INTRODUÇÃO

Tendo em vista os objetivos da educação infantil – desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, (Lei nº 9.394/96, art. 29) compreendemos que, entre outras ações, é preciso planejar e organizar cuidados que preservem e promovam o desenvolvimento saudável das nossas crianças.

A Educação Infantil vive em intenso processo de transformações sobre concepções da educação de crianças em espaços coletivos e de seu desenvolvimento como cidadãos.

"Os aspectos inerentes à educação infantil – saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, brincadeira, entre outros – devem integrar o cuidar/educar de forma dinâmica" (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010).

Lembramos que o Cuidar e o Educar devem ser dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano de nossas unidades escolares. Em uma educação cuidadosa "é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado" (BRASIL, 1998).

Quando separamos o cuidar do educar na organização do dia a dia das escolas de Educação Infantil, onde focamos as necessidades a serem atendidas como sendo apenas de ordem biológica – alimentação, banho, troca, sono – perdemos a oportunidade de transformar essas ações em possibilidades de aprendizagem e interações, tornando tais ações mecânicas e impessoais.

Especialmente nessa etapa da escolaridade, há que se ter cuidado com as relações que se estabelecem entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças (auxiliares de berçário, estagiários, professores e cuidadores em geral), de modo que não haja separação entre as atividades ditas pedagógicas e o atendimento às necessidades físicas. Neste sentido, propomos evitar uma organização hierarquizada entre quem alimenta, cuida de um machucado, lê uma história, troca fralda, etc.

Do mesmo modo, todos os adultos que trabalham nas escolas de Educação Infantil são potencialmente educadores, pois mesmo quando estão exercendo suas funções específicas, estão ensinando as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros, compartilhando com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais da Educação Infantil.

Buscando construir uma autoria coletiva envolvendo os diferentes personagens que atuam nas escolas de Educação Infantil, procuramos com a elaboração deste Manual, revisado e concluído no presente ano, repertoriar os vários momentos de formação que devem acontecer dentro de cada instituição.

II - O AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É fundamental que o ambiente promova autonomia e desenvolvimento, ofereça oportunidades de crescimento, contato pessoal, privacidade e construção da identidade. Não podemos nos esquecer também de organizar espaços para que a criança se movimente, pois, sabemos que nessa faixa etária a criança pensa se movimentando, o movimento é o pensamento em ação. Quando planejamos o espaço, precisamos pensar nos objetos que vamos utilizar e no uso esperado que a criança fará do objeto naquele contexto, estar atento à disposição de materiais, acesso e opções de escolha pela criança, organização de arranjos na sala e agrupamentos que favoreçam situações de interação. Ao pensarmos nos materiais disponibilizados na sala, é interessante que nos orientemos por dois parâmetros: o que é significativo para a criança nesta faixa etária e o que faz parte do uso social. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016.p.14)

Para saber mais acesse...

Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil - a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2

Disponível em http://demandanet.com/smerp2010/portal_doc/770.PDF

2.1 - CUIDADOS COM O AMBIENTE

O ambiente escolar pode oferecer perigos às crianças, por isso precisamos estar sempre atentos para que elas permaneçam em ambientes que sejam adequados e não ofereçam riscos durante a permanência na escola.

A atenção e o cuidado com o ambiente vão proporcionar às crianças condições necessárias para que aprendam e se sintam queridas e atendidas nos seus direitos, fazendo-as construir uma imagem positiva de si.

É fundamental que as crianças possam conviver nos espaços de modo saudável. Para que isso aconteça, o ambiente escolar deve ser seguro, limpo e confortável, propiciando aprendizado e bem-estar.

A escola deve promover ações preventivas que tornem os espaços escolares agradáveis e que favoreçam a saúde de todos, preocupando-se com a higiene e limpeza dos ambientes, minimizando a possibilidade de surgirem doenças.

2.1.1 - Higienização

É a operação que engloba a limpeza e a desinfecção. Ela ajuda a eliminar os microrganismos que se multiplicam em resíduos ou sujidades que permanecem nesses locais, evita a contaminação e disseminação de doenças.

A **limpeza deve ser realizada** retirando-se a sujeira de pisos, paredes, móveis, equipamentos, brinquedos, colchões e outros objetos.

Proceder à limpeza partindo sempre:

- da área mais limpa para a área mais suja;
- da área menos contaminada para a área mais contaminada;
- de cima para baixo (ação da gravidade);
- do mesmo sentido e na mesma direção.

O processo de higienização do ambiente, dos equipamentos e dos utensílios está descrito no documento: Procedimentos Operacionais Padrão para Escolas de Educação Infantil/Creche (POPs), com orientações quanto ao método utilizado, sua frequência, o responsável pelo procedimento, condições de uso, concentração do produto utilizado e tempo de exposição. A periodicidade depende do tipo de objeto a ser limpo e da necessidade, como descrito mais adiante.

2.1.2 - Desinfecção

É o processo de destruição de microrganismos que causam doenças (vírus, bactérias e fungos), mediante a aplicação de agentes físicos e químicos.

Pode ser realizada por:

- fervura: quando objetos (por exemplo, mamadeiras e chupetas) são fervidos durante 5 minutos, alcança-se um alto grau de desinfecção;
- produtos químicos: utilizados para a desinfecção de utensílios segundo instruções do fabricante e orientações dos Procedimentos Operacionais Padrão (POPs);
- remoção mecânica com produtos químicos: passando um pano de limpeza embebido em desinfetante apropriado nas superfícies de mobiliários e de equipamentos.

Para a desinfecção, normalmente usa-se o cloro inorgânico (hipoclorito de sódio). Observe suas características:

- possui ação bactericida (contra bactérias), tuberculicida (contra o bacilo da tuberculose) e fungicida (contra fungos);
- é um desinfetante de baixa toxidade oral, característica importante quando se considera que a criança frequentemente leva objetos à boca;
- deve ser aplicado em superfícies previamente limpas, pois não age na presença de matéria orgânica, exceto em concentrações muito elevadas.

As instruções básicas para a desinfecção são as seguintes:

- limpar bem os objetos ou superfícies a serem desinfetados;
- submergir o objeto ou deixar o produto desinfetante em contato com a superfície, conforme recomendação do fabricante;
- enxaguar e deixar secar naturalmente.

As concentrações recomendadas para a desinfecção de alimentos, ambientes e diferentes tipos de materiais encontram-se nos POPs.

Os funcionários que realizarem essa tarefa devem utilizar os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs).

A organização também é importante para manter a higiene de um local. Todos os materiais usados na higienização (panos, vassouras, baldes, etc.) devem ser mantidos em bom estado de conservação e guardados em locais próprios, separados de acordo com o tipo de utilização. Ex: panos de chão separados dos panos de pia.

2.2 - Condições gerais das edificações e instalações

A **área externa** da instituição deve estar sempre limpa e bem conservada. Cuidar para que não sejam acumulados lixos, caixas, garrafas e outros objetos, pois favorecem o aparecimento de insetos e roedores.

A **área interna** deve proporcionar conforto e segurança. O material utilizado para revestimento das áreas internas deve facilitar a higienização e a manutenção das instalações.

Pisos, paredes, tetos, portas e janelas devem ser de material liso, resistente, impermeável e lavável, sempre em bom estado de higiene e conservação.

A ventilação deve proporcionar a renovação do ar e a ausência de umidade. Se necessário usar o sistema de meia porta, este reduz a necessidade de abrir e fechar, favorece a luminosidade, a ventilação e delimita o espaço.

As janelas precisam ser lavadas periodicamente e se oferecerem riscos devem ter rede de proteção.

As portas podem oferecer riscos, por isso devem estar sempre com protetores de borracha ou outros materiais que evitem que a porta feche bruscamente. Nunca deixar chaves nas portas, mantê-las longe do alcance das crianças. Se a porta tiver trincos, estes devem estar fora do alcance das crianças. As portas que dão acesso a locais exclusivos para adultos precisam estar sempre trancadas.

As tomadas/fiação devem estar sempre acima do alcance das crianças e, quando isso não for possível, ocultas por mobiliário e protetores. As instalações elétricas devem ser embutidas ou, caso não seja possível, revestidas por tubulação de fácil limpeza. Atenção ao uso de aparelhos elétricos na sala de aula, eles devem estar em local firme, fora do alcance das crianças. A exemplo disso citamos: televisores, rádios, umidificadores de ar, etc.

Aproveitar ao máximo a iluminação natural. As luminárias devem estar protegidas contra explosões e quedas e precisam ser limpas periodicamente, pelo menos a cada quinze dias.

Os ambientes devem ser bem arejados. Aparelhos de ar condicionado, ventiladores e umidificadores de ar precisam ser constantemente limpos, pois acumulam poeira. Atenção especial ao filtro do ar condicionado.

As cortinas precisam ser lavadas com frequência, pois acumulam poeira.

O mobiliário deve estar de acordo com o recomendado pelos órgãos competentes, estando adequado às necessidades de cada faixa etária para não oferecer riscos. Se possível, mobiliários como armários, estantes, prateleiras, etc. devem ser fixados na parede.

2.3 – Frequência de Limpeza e Desinfecção

- **Áreas Externas:**

ÁREAS	PROCEDIMENTOS	PERIODICIDADE
Calçadas em torno da unidade escolar e local de entrada	Deve-se varrer e recolher os objetos em recipientes de lixo com auxílio de pá e vassoura.	- Diariamente: calçadas da frente e da entrada. - Sempre que necessário: calçadas laterais e do fundo.

- **Áreas Internas:**

ÁREAS	PROCEDIMENTOS	PERIODICIDADE
Pátio e demais dependências externas	Deve-se: - varrer, juntar o lixo e colocá-lo em sacos plásticos fechados; - estar atento à retirada de utensílios e/ou resíduos (cacos de vidro, latas, pedras, etc.) que possam causar acidentes.	- Diariamente. - Sempre que necessário, lavar o piso com água e sabão.
Refeitório	Deve-se: - varrer; - lavar com água e sabão, enxaguar e secar.	- Após cada refeição. - Sempre que necessário, lavar o piso com água e sabão.
Azulejos	Deve-se: - molhar usando esguichos ou balde; - aplicar detergente neutro e esfregar toda a área; - com auxílio de esguicho, proceder ao enxague; - deixar escorrer e secar naturalmente.	- Quinzenalmente. - Sempre que necessário.

ÁREAS	PROCEDIMENTOS	PERIODICIDADE
Bebedouros	Recomenda-se seguir os procedimentos de higienização e periodicidade contidos no documento: Procedimentos Operacionais Padrão para Escolas de Educação Infantil / Creche (POPs).	
Banheiros		
Salas de aula		
Salas de berçário		
Ralos e grelhas		
Pisos e rodapé		
Paredes internas, coifa, suporte de papel toalha, portas, janelas e telas		
Teto, luminárias e ventiladores		
Cozinha, lactário e refeitório		
Tela / cozinha e lactário		
Caixas ou tanques de areia		
Área de estoque seco e despensa		
Pias e tanques		

- **Objetos:**

OBJETOS	PROCEDIMENTOS	PERIODICIDADE	ACONDICIONAMENTO
Chupetas e mordedores	Devem ser individuais e trocados quando necessário. Após o uso lavar com água e sabão, enxaguar bem e esperar secar naturalmente.	- Diariamente.	Guardar em local protegido.
Escovas de dentes	Devem estar identificadas com o nome da criança. Após o uso precisam ser higienizadas, lavar em água corrente e deixar secar naturalmente.	- Diariamente.	Guardar em local limpo, seco e arejado, de maneira que não fiquem em contato direto umas com as outras, em porta escova de dente, ou com protetores de cerdas.
Colchonetes / cama	Deve-se: - remover excesso de sujeira com pano limpo ou descartável umedecido em detergente diluído com água. - passar pano limpo ou descartável até retirar todo resíduo de sabão. - borrifar álcool 70%. - espalhar em sentido unidirecional com pano limpo ou papel toalha; - deixar secar naturalmente;	- Diariamente. - Sempre que necessário.	Empilhá-los sem a roupa de cama.
Pano de tecido	- enxaguar com água corrente, retirando sujidades; - aplicar detergente neutro e esfregar; - enxaguar com água corrente; - deixar imerso em solução composta de detergente e hipoclorito de sódio de um dia para o outro.	- Diariamente.	Guardar em local limpo e seco.

OBJETOS	PROCEDIMENTOS	PERIODICIDADE	ACONDICIONAMENTO
Mobiliários: mesas, bancadas, cadeiras	Recomenda-se seguir os procedimentos de higienização e periodicidade contidos no documento: Procedimentos Operacionais Padrão para Escolas de Educação Infantil / Creche (POPs).		
Prateleiras, armários			
Lençóis			
Trocadores			
Cobertores e edredons			
Banheira plástica, cuba de banho e divisórias			
Termômetros			
Mamadeiras e copos plásticos			
Escova de limpeza de mamadeiras			
Caixas plásticas para guarda de alimentos e utensílios de cozinha			
Brinquedos em geral			
Esponjas			
Cestos de lixo			
Geladeira e freezer			
Interruptores e tomadas			
Maçanetas			
Liquidificador e espremedor			
Micro-ondas e fogão			
Facas, talheres e outros			
Tabua de plástico (altileno)			

Observações:

- Produtos com cheiros fortes, como os de limpeza, devem ser usados quando as crianças não estiverem presentes no local a ser limpo.
- Limpeza de Reservatório de água e Controle de Pragas e Vetores devem ser realizados por empresa licenciada na vigilância sanitária, semestralmente.

2.4 - Acondicionamento e destino do lixo

No que se refere ao acondicionamento e destino do lixo, deve-se:

- acondicionar o lixo em sacos plásticos resistentes;
- conservar os sacos de lixo em lixeiras de plástico ou de metal, que facilitam a limpeza;
- a lixeira deve ter tampa acionada por pedal (para impedir o contato manual), permanecendo sempre fechada;
- deixar a lixeira longe do alcance das crianças.

Nas áreas externas, coloque o lixo no abrigo específico:

- em estrados altos para evitar contato com roedores e outros animais;
- protegido da chuva e do sol;
- em recipientes fechados, de fácil limpeza;
- em recipientes separados por tipo: lixo orgânico (restos de alimentos) e lixo reciclável (papel, vidro, plástico e metal);
- evitar o acúmulo de caixas, garrafas e sucatas que favorecem o aparecimento de insetos e roedores.

III - CUIDADOS COM OS PROFISSIONAIS

A construção de vínculos afetivos entre adultos e crianças, escola e família e, em especial, educadores e educandos, é estabelecida fortemente nessa faixa etária por meio de relações aprofundadas e estreitas. Envolve a sensibilidade dos adultos em entenderem a comunicação dos pequenos, seja por gestos, olhares, balbucios ou sensações transmitidas em resposta ao ambiente vivido. “Ao mesmo tempo o contato cotidiano e prolongado de crianças em ambiente coletivo demanda alguns cuidados para preservar a segurança e a saúde de todos os envolvidos” (MARANHÃO; VICO, 2005).

Nesse sentido, cabe a nós adultos propiciar um ambiente seguro e confiável às crianças, favorecendo o desenvolvimento saudável nos aspectos afetivo, físico, social, etc. Para tanto, devemos oferecer um ambiente limpo, acolhedor, prazeroso, a fim de atender os alunos em suas necessidades.

Corroborando o exposto, ao considerar educadores todos os adultos envolvidos no percurso de aprendizagem dos alunos na escola, ressaltamos a importância da formação de todos os funcionários atuantes no ambiente escolar.

Na vertente formativa, o presente capítulo pretende contribuir com a formação pessoal de cada adulto da Unidade Escolar, bem como subsidiar o aprofundamento da formação oferecida pelos gestores da escola à sua equipe operacional e docente, especificamente no que diz respeito aos cuidados pessoais.

Cabe observar que as regras pertinentes aos cuidados pessoais serão aplicadas a todos os funcionários, observando as peculiaridades e especificidades de cada função, tendo em vista a

necessidade de a Instituição de Educação Infantil tornar-se um espaço de construção de hábitos saudáveis.

Desse modo, seguem algumas considerações sobre os cuidados pessoais:

3.1 - Vestimentas

As vestimentas, além de culturalmente servirem para cobrir e proteger o corpo, expressam a identidade de cada um. Somado a esse aspecto social e considerando o cenário escolar, em especial a educação infantil, possibilitam a interação adequada entre adultos e crianças, bem como garantem a proteção relativa aos aspectos ligados à higiene e à saúde. Para tanto, cabe ao adulto:

- utilizar vestuário em bom estado de conservação, limpo e confortável, adequado às atividades junto às crianças e em conformidade com as normas de gestão e convivência da escola;
- utilizar calçados que ofereçam segurança ao profissional e ao atendimento às crianças; devem ser limpos, confortáveis e fechados. Nos berçários devem ser retirados, deixando apenas as meias ou outros calçados/sapatilhas próprios.

Os funcionários terceirizados deverão utilizar uniformes próprios, seguindo as normas da empresa contratante.

Os manipuladores de alimentos devem utilizar o uniforme somente no serviço, conforme orientações da Divisão de Gestão da Merenda Escolar e do Departamento de Nutrição e Alimentação Escolar.

3.2 - Acessórios e adereços

Os adultos deverão atentar-se a pequenos objetos, como acessórios e adornos, pois estes poderão ocasionar graves acidentes colocando em risco a integridade física das crianças. Nesse sentido, como prevenção, é importante:

- não portar acessórios ou adereços como colares, anéis, cintos, piercings, brincos, etc.;
- não portar bolsas ou similares, bem como carregar objetos que possam desviar a atenção do adulto durante o trabalho com as crianças, oferecendo risco às mesmas;
- utilizar óculos com cordão de segurança;
- evitar a exposição das crianças a pequenos objetos como botões, miçangas, lantejoulas e miudezas;
- utilizar touca ou outros recursos para manter todo cabelo preso durante as refeições das crianças. Na cozinha, o uso de touca deverá ser constante.

3.3 - Higienização das mãos

O adulto deverá adotar técnicas adequadas que envolvam as etapas de lavagem e antissepsia das mãos, como constam nos Procedimentos Operacionais Padrão para Escolas de

Educação Infantil/Creche (em anexo). Conforme Maranhão e Vico (2005), a lavagem das mãos é princípio básico de higiene e constitui recurso altamente eficaz na prevenção de doenças.

As mãos devem ser higienizadas em diferentes contextos:

- ao chegar ao trabalho;
- depois de manusear dinheiro;
- antes e após preparar alimentos;
- antes das refeições;
- ao tocar objetos sujos;
- antes e após o uso do banheiro;
- após atividades referentes à limpeza da unidade escolar;
- após remover lixo e outros resíduos;
- após assoar o nariz, tossir e espirrar;
- após cuidar de ferimentos;
- antes e após cuidar das crianças (troca de fraldas, limpeza nasal, banho, etc.);
- antes de alimentar as crianças;
- ou a cada vez que as mãos estiverem sujas.

Após lavar as mãos, recomenda-se utilizar toalhas descartáveis para enxugá-las. O uso de álcool gel após a lavagem das mãos é uma boa forma de proteção para o adulto e a criança.

3.4 - Hábitos pessoais

Algumas condutas e procedimentos a serem realizados na unidade escolar são de vital importância para a manutenção da saúde das crianças e melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Além disso, é preciso que os adultos estejam cientes da importância da própria higiene pessoal, de forma a servirem de modelo para as crianças. Desse modo, é importante observar e seguir alguns cuidados de higiene pessoal, tais como:

- manter as unhas curtas, limpas e preferencialmente sem esmaltes. No caso das preparadoras de alimentos o uso de esmalte é vedado.
- manter a higiene corporal;
- manter a barba aparada, limpa e bem cuidada;
- não utilizar perfumes ou produtos com odores acentuados, pois podem desencadear ou agravar quadros alérgicos;
- eliminar odores de cigarros do corpo e da vestimenta antes de iniciar o trabalho, observando que cigarros são expressamente proibidos na instituição escolar;
- limpar, cobrir e proteger qualquer ferimento;

- usar luvas para contato direto com sangue, catarro, diarreia, ferimentos ou objetos contaminados (adotar essa precaução como padrão). Usá-las para realização de curativos, para limpeza de piso e outras superfícies contaminadas com secreções e/ou sangue, e para manipular roupas e objetos contaminados. Deve ser utilizada apenas uma vez e descartada após o uso;
- ter a carteira de vacinação atualizada.

3.5 - Outros hábitos

- O adulto responsável pelo serviço de limpeza, após os procedimentos relacionados à sua área de atuação, deverá retirar as luvas (não descartáveis) a fim de evitar contato com artigos limpos, as quais devem ser lavadas com água e sabão e guardadas secas em local adequado. Caso haja contato com matéria orgânica, fazer a desinfecção com solução clorada.
- Funcionários com problemas na pele, como dermatites ou feridas nas mãos com pus ou outras secreções, não devem manipular alimentos ou cuidar diretamente das crianças até que o processo seja curado.
- O adulto atuante na educação infantil em caso de doença infectocontagiosa, deverá permanecer afastado do trabalho durante o período de transmissibilidade. Lembrando que no caso de ferimento ou doenças transmissíveis, deverão comunicar à chefia imediatamente.
- Os gestores da unidade escolar deverão afixar cartazes em locais apropriados destinados aos adultos, orientando-os sobre os hábitos de higiene e a correta lavagem das mãos.

IV - CUIDADOS COM A CRIANÇA

4.1 - Tempos de Cuidar, Educar e Brincar

Quando pensamos no atendimento, nas necessidades e nos cuidados com crianças pequenas nas instituições de educação infantil, definir medidas de higiene e proteção é indispensável, todavia não é suficiente.

Para cuidar de crianças pequenas é preciso compreender o ritmo vital e as emoções da criança, seus gestos, expressões e palavras de modo a atender suas necessidades; e do mesmo modo oferecer-lhes carinho, conforto, bem-estar e oportunidades de vivenciar diversas experiências nos ambientes da instituição. Nessa perspectiva, o adulto precisa estar com os bebês, observar, acolher e desafiar.

Como destaca Barbosa (2010), crianças pequenas precisam de tempo, longos tempos para brincar, para comer, para dormir, tempo para explorar o mundo, para observar, relacionar-se e para criar. Nesse sentido, o tempo é um importante elemento para definição da especificidade do trabalho com bebês.

Para promover a qualidade de vida, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, é preciso ter muita atenção à organização dos tempos e das relações das crianças na Educação Infantil, desde a acolhida até os momentos das refeições, brincadeiras, atividades de higiene, práticas de repouso e atividades em áreas externas. Nesses momentos, o cuidar, o educar e o brincar devem estar integrados.

4.2 – Adaptação

O período de adaptação das crianças pequenas nas unidades escolares requer cuidados específicos.

Partimos do princípio que a criança precisa ser cuidada com afeto e respeitada em suas diversas necessidades; é preciso entender que esse período de separação entre a mãe e sua criança pode gerar sofrimentos e dificuldades no estabelecimento dessas relações para ambas. É preciso tempo para acomodação.

O Planejamento de rotina com horários flexíveis é fundamental, especialmente na primeira semana, podendo se estender até uma quinzena, dependendo de como está o processo de adaptação em cada turma, e com cada criança individualmente.

É um período de extrema importância para que a criança e a família se familiarizem com o contexto escolar e também para a formação de vínculos afetivos que venham a possibilitar um bom relacionamento.

Nesse período, permitir a presença de um dos familiares da criança na escola, pode em alguns casos se fazer necessário, para que tanto a criança como a família fortaleçam o vínculo e a segurança na escola. Normalmente uma semana é suficiente para essa permanência de um familiar junto à criança, sendo seu tempo gradualmente reduzido, à medida em que aumenta o tempo de permanência da criança na escola, até ficar mais tranquilamente em período integral, se for o caso.

Também é importante garantir para as crianças que precisarem, o direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à escola: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro.

Caso a criança tenha um irmãozinho maior que já está na escola há mais tempo, procure criar condições para que este ajude o irmão menor em sua adaptação à escola.

Nunca deixe crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho; se necessário, gestores e outros funcionários podem e devem prestar auxílio à professora e às

crianças em um momento mais crítico, como por exemplo, de choro coletivo, buscando acalmá-los e reestabelecendo a tranquilidade de todas as crianças.

No caso das crianças menores de 3 anos, procurar manter a rotina que a criança tem em casa, especialmente quanto aos rituais para dormir, comer ou usar o banheiro.

Para as crianças maiores de 3 anos, é importante conversar sobre seus sentimentos, sobre a rotina, contar o que vai acontecer com elas, ajudá-las a expressarem seus sentimentos e valorizá-las enquanto pessoa, promovendo sua autoconfiança para lidar com essa situação.

Diferentes são as reações e as questões que cada criança apresenta nesse período. Acreditamos que uma conversa aberta e franca com a família é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação.

4.2.1 – Uso de chupeta

Geralmente bebês e crianças pequenas chegam à creche fazendo uso de chupeta.

Para algumas ela é importante na hora do sono, para outras quando acordam também. Para determinadas crianças, no momento do choro, a chupeta faz com que parem imediatamente, acalmando-as.

Como lidar com a criança?

Ao entender que a chupeta é um objeto de apego e fundamental para a adaptação na creche, busque os momentos mais adequados para sugerir aos pequenos que ela não seja usada, como durante as refeições, na hora do parque e das atividades, explicando que ela atrapalha os movimentos e a fala. Nesses momentos de ausência da chupeta, sempre oferecer um aconchego especial, como o colo ou uma canção, para quem se mostrar mais sensível.

Quando o combinado é não usar a chupeta, algumas crianças podem não lidar bem com o fato, mesmo com você oferecendo atenção e outros objetos de apego. Nesses casos de resistência, devolva a chupeta para que elas não se sintam desamparadas.

Como lidar com a família?

Converse com os pais ou responsáveis para saber em que situações as crianças costumam usar a chupeta em casa (e se usam). Informe-os também sobre a postura adotada na escola de sugerir que o objeto saia de cena em alguns momentos - como nas refeições e nas atividades - e proponha que façam o mesmo em casa, reforçando que o objetivo maior não é abandonar a chupeta “de uma vez”, mas estimular a autonomia da criança, favorecendo um processo tranquilo de abandono da chupeta gradualmente, respeitando o ritmo e a necessidade de cada um.

4.2.2. Outros objetos de apego

Outros objetos de apego que não as chupetas, como cobertores e brinquedos, também são comuns, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

Compreender o significado destes objetos na vida dos pequenos é fundamental para a adaptação na escola.

Os objetos de apego podem ser usados para ajudar nos momentos críticos, mas, com o tempo e a progressiva integração das crianças ao grupo, você deve lembrá-las de que podem ficar sem tal objeto durante um período e depois ir retirando gradualmente.

4.3 – Acolhida / Entrada

A acolhida é um momento muito importante para as crianças, funcionários e principalmente para as famílias, devendo-se constituir num espaço de troca de informações entre os responsáveis e a instituição, promovendo o aumento da confiança e o estreitamento das relações entre os envolvidos no processo educativo. A maneira de acolher pode determinar o desenrolar do dia da criança. Para garantir a qualidade da acolhida, é necessário:

- procurar manter um adulto de referência para recepcionar as crianças;
- receber a criança com contato físico afetuoso, conversando e chamando-a pelo nome, garantindo o vínculo afetivo entre o educador e a criança;
- receber os pais, transmitindo-lhes segurança e tranquilidade, perguntando como está a criança, se há alguma recomendação especial na agenda, se já se alimentou antes de vir para a escola, ou mesmo sobre medicamentos;
- observar as condições em que as crianças chegam e registrar, sempre que necessário, possíveis anormalidades, comunicando aos gestores para encaminhamento das providências cabíveis;
- registrar quaisquer situações que ocorram com as crianças na creche em agenda, para ciência dos pais.
- Acolher, dando atenção especial para as crianças que apresentarem alguma dificuldade: chegar chorando, não querer ficar, etc.;
- organizar antecipadamente os espaços para acomodar cada criança, respeitando as diferentes necessidades:
    - para os que estão dormindo, colchonete;
    - para os que estão acordados e ainda não se sentam, colocar no bebê conforto ou na calça com enchimento;
    - para os que estão quase sentando, almofadas, rolo de espuma, pneus almofadados com brinquedos e móbiles em diferentes alturas;
    - para os que já se sentam e para os maiores, propor diferentes cantos na sala de aula, favorecendo a interação com os diferentes materiais: tatame, piscina de bolinha, casinha, cabana ou tenda, caixas de diferentes tamanhos, tapete sensorial, painel com gravuras e kits de jogos. É importante que esses cantos sejam sempre variados e ajustados aos desafios.

OBSERVAÇÃO: Por motivo de higiene do ambiente, não é recomendável que os carrinhos dos bebês sejam levados às salas dos berçários.

4.4 – Alimentação

A situação de alimentação é foco de muitas aprendizagens em que o cuidar e o educar acontecem de modo inseparável. O ato de alimentar tem como objetivos, além de oferecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais (sentar-se à mesa, comer com o grupo, usar o local destinado a esse fim). Desse modo:

- os bebês podem realizar as refeições junto às demais turmas. Esse é um momento precioso de interação com as crianças maiores;
- o respeito às preferências e às necessidades das crianças indica que nunca devem ser forçadas a comer, embora possam ser ajudadas por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranquilos e agradáveis;
- o adulto deve ajudar as que recusam alimentos ou que apresentem dificuldades para se alimentar sozinhas;
- os alimentos devem ser servidos em temperatura adequada para a criança. A prática de o adulto soprar o alimento deve ser abolida, a fim de evitar disseminação de microrganismos. Caso seja necessário, incentive as próprias crianças maiores a soprar sua comida;
- as crianças têm maior necessidade de beber água que o adulto, uma vez que têm maior percentual de água corporal. Portanto, devemos sempre oferecer água para elas, criando recursos para que as maiores se sirvam com autonomia, incentivando-as sempre, pois, no meio das brincadeiras, dificilmente elas se lembram de parar para beber água;
- é preciso planejar e organizar as refeições de modo a favorecer a participação e a autonomia das crianças, permitindo que as crianças pequenas façam as primeiras tentativas de se alimentarem sozinhas, e que os maiores se sirvam, escolham o que preferem comer e possam gradativamente adequar a quantidade necessária;
- aleitamento materno: se a mãe tiver disponibilidade poderá comparecer à instituição para amamentar o bebê. Esta deverá acolher, disponibilizar um local destinado para esse fim e combinar com a mãe uma rotina de alimentação do bebê. Caso não seja possível, deverá ordenhar o leite que será oferecido conforme orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria;
- as mamadeiras nunca devem ser oferecidas às crianças deitadas (nos berços ou colchonetes) ou andando pelo ambiente. Oferecer sempre no colo e, para aquelas que já as seguram sozinhas, oferecer um apoio no qual fiquem confortáveis, semissentadas e sob as vistas da professora.

4.5 – Higiene

Para cuidar é preciso, antes de tudo, estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades. Para isso, é preciso a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

4.5.1 - Cuidados corporais básicos

Lavar o rosto, secar as mãos e as primeiras tentativas de escovar os dentes fazem parte dos cuidados corporais básicos que colaboram para que a criança se sinta bem com ela mesma. Revela-se no rosto da criança um indiscutível prazer quando toma um banho sem pressa e tem seu cabelo penteado por um adulto. Além disso, dizer a ela o quanto está bonita, enfatiza o valor desses cuidados minuciosos.

4.5.2 – Banho

O banho é um ato de afeto que deve ser feito com calma. É um momento precioso, onde um adulto interage individualmente com uma criança. Esse momento deve ser de muita conversa, de olho no olho, de brincadeiras com a água.

Uma atitude que demonstra o nosso respeito pela criança é sempre pedirmos licença para tocarmos seu corpo, explicando o objetivo de cada gesto.

Toda criança deve ter seus utensílios de higiene pessoal separados e identificados e devem ser de uso individual.

Alguns aspectos devem ser observados no planejamento do banho para que seja realizado com segurança e conforto:

- providenciar e organizar todo o material do banho;
- lavar as mãos antes de dar o banho na criança e após a realização desse procedimento;
- ligar a ducha e examinar a temperatura da água com o dorso da mão;
- encher a cuba e examinar, novamente, a temperatura da água com o dorso da mão;
- retirar a roupa da criança e colocá-la na cuba;
- caso tenha defecado antes do banho, fazer a higienização com o papel higiênico/lenço umedecido, conforme as instruções dos procedimentos de troca de fraldas, antes de colocá-la na cuba;

- começar a higienização da cabeça (cabelos) e depois do corpo, parte de trás das orelhas, pescoço e axilas – locais em que se acumulam detritos;
- lavar os braços e as pernas da criança, atentando-se para os dedos dos pés e das mãos;
- lavar o umbigo e, finalmente, a região inguinal, limpando-a cuidadosamente e detalhadamente, principalmente nas meninas;
- após o banho, enrolar a criança em uma toalha seca;
- enxugar a cabeça com movimentos suaves, evitando-se esfregar;
- enxugar bem as dobras e orelhas com a toalha;
- passar pomada preventiva contra assadura e colocar uma nova fralda descartável;
- após enxugar a criança, trocá-la com roupas limpas e secas;

No banho de chuveiro para as crianças maiores o chão deve ser protegido por material antiderrapante que deve ser mantido sempre limpo, para evitar o acúmulo de germes.

4.5.3 – Troca de Fraldas

- Nunca adiar a troca de fralda, que deverá ser realizada de acordo com a necessidade individual da criança e nunca em horários predeterminados.
- Não deixar jamais a criança sozinha sobre o trocador, mesmo que por segundos, para evitar quedas.
- Interagir com a criança durante a troca, explicando a ela o que está fazendo e possibilitando que participe do cuidado com o seu corpo, de acordo com seu desenvolvimento.
- Organizar o momento da troca:
  - certificar-se de que todos os materiais estão preparados;
  - lavar as mãos antes de limpar o bebê e após a realização desse procedimento;
  - levar a criança ao fraldário e colocá-la em posição de troca (decúbito dorsal);
  - retirar a fralda da criança e começar a limpeza com papel higiênico /lenço umedecido para não sujar a água, sempre de cima para baixo, principalmente nas meninas, para evitar que as fezes entrem em contato com a região genital;
  - após a limpeza, fechar a fralda suja com as próprias tiras adesivas e jogar em lixo apropriado;
  - colocar o bebê na cuba e lavar as partes íntimas com água e sabão;
  - secar bem a pele do bebê com uma toalha macia, usar pomada preventiva contra assaduras.
- O local de troca e armazenamento de fraldas sujas precisa ser mantido bem arejado para evitar que os cheiros característicos do xixi e do cocô incomodem a todos.

- O lixo onde são descartadas as fraldas contendo dejetos precisa ser tampado e trocado com frequência.

4.5.4 - Desfralde

A prática do uso do banheiro geralmente inicia-se no fim do segundo ano de vida e pode durar até os quatro anos dependendo da criança.

Esse processo se dá de modo individual e deve ser feito em parceria com a família, com a mesma abordagem, para que a criança não fique confusa.

A criança precisa ter algumas habilidades para começar a ficar sem as fraldas, como, por exemplo, ficar sentada sozinha, andar com segurança, expressar-se para conseguir ir ao banheiro e tirar suas roupas.

É importante familiarizar a criança com o vaso sanitário, explicando-lhe quando e como usá-lo. No início, é importante oferecer o banheiro constantemente, aumentando gradativamente os intervalos de tempo.

O adulto tem a responsabilidade de assegurar, pelo seu contato com os pais, que a criança não seja colocada sob pressão. Esse treinamento deve ocorrer de forma gradativa e suave, sem causar traumas psicológicos.

4.5.5 – Higiene Bucal

O ensino da técnica de higiene bucal às crianças deve ser um processo gradativo, estabelecido em parceria com os pais, com ajuda da professora.

As crianças precisam aprender a manusear a escova e fazer movimentos corretos para higienizar os dentes, a boca e a língua. Até os seis anos necessitam de supervisão dos adultos para realizar a escovação de forma eficaz e estabelecer uma rotina.

Criança sem dentição:

- higienizar as mãos conforme procedimento já descrito;
- enrolar uma gaze ou fralda de boca limpa no dedo indicador direito ou esquerdo, molhando-se em água filtrada ou fervida;
- limpar a gengiva da criança, abordando a pele superior e inferior, a língua, e o céu da boca, isto é, toda cavidade bucal, após as principais refeições.

Criança com dentição:

- usar escova macia com a cabeça pequena em todos os dentes;
- usar creme dental infantil com flúor a partir do nascimento do primeiro molar decíduo (de quinze a dezoito meses);
- estimular a criança a cuspir a espuma da escovação;
- usar uma quantidade mínima (“sujar” a escova com quantidade de pasta semelhante a um grão de arroz);

- identificar todas as escovas com o nome do usuário;
- após o uso, bater a escova na pia para eliminar o excesso de água, enxugá-la com papel toalha e acondicioná-la individualmente, preferencialmente com protetor de cerdas.

4.5.6 – Higiene Nasal

Entre todas as formas de cuidado corporal que oferecemos à criança pequena, essa é provavelmente a mais difícil de fazer com sensibilidade. É necessário atenção ao fazer a higiene nasal da criança, não fazê-lo de maneira áspera, pois a pele da narina é sensível e geralmente fica irritada com muita facilidade.

Um passo a ser dado em direção ao autocuidado consiste em orientar as crianças maiores a aprender a assoar seu próprio nariz, uma habilidade bastante complexa para dominar.

O papel usado na higiene nasal deve ser descartado logo após o uso em local apropriado.

4.6 – Sono e Repouso

O atendimento às necessidades de sono e repouso, nas diferentes etapas da vida da criança, tem um importante papel na saúde em geral e no sistema nervoso em particular. As necessidades e o ritmo de sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social.

Em um espaço coletivo, prever momentos para descanso entre períodos de atividades — o que nem sempre significa dormir — pode ser importante para crianças que necessitam descansar ou de maior privacidade. Os horários de sono e repouso não são definidos a priori, mas dependem de cada caso ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma rotina. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes.

Para esse momento acontecer com qualidade, alguns cuidados devem ser providenciados antes dos bebês e crianças pequenas dormirem, como:

- é importante utilizar alguns marcadores de rotina para que as crianças consigam ter uma previsibilidade do que vai acontecer; uma música adequada, a leitura de um livro ou a narração de uma história pode auxiliar as crianças a se desligarem das demais atividades e estímulos;
- os momentos de sono ou descanso podem ser precedidos por brincadeiras mais tranquilas ou atividades de relaxamento que contribuam para a diminuição da agitação;

- os colchões devem ser dispostos com certa distância uns dos outros de modo a evitar o contato direto entre as crianças;
- os bebês não devem dormir em bebê conforto;
- deixar o ambiente aconchegante, livre de fontes diretas de luz e ruídos externos. A luminosidade deve permitir escurecer um pouco a sala, mas não ficar demasiadamente escuro para que a criança diferencie o sono noturno do diurno;
- a ventilação na sala deve estar organizada de modo a promover a circulação do ar, sendo também necessário verificar se é preciso colocar umidificadores ou recipientes com água nos dias secos;
- preparar a criança: tirando-lhe os sapatos, acessórios de cabelo, objetos ou roupas que apertam e, se necessário, fazendo a troca de roupas e fraldas;
- conversar com as crianças, desejando-lhes bom sono;
- colocar o bebê de barriga para cima com a cabeça virada para o lado para evitar acidentes no caso de regurgitar ou vomitar durante o sono;
- um ambiente tranquilo e seguro, com pessoas e objetos conhecidos e o contato físico (carinhos nos cabelos ou nas costas, massagens) são fundamentais para transmitir segurança e bem-estar. Para as crianças que ainda necessitam de “objetos de transição” é importante que tenham em mãos um objeto pessoal, tal como: a chupeta para as crianças que fazem uso, o bichinho, o paninho ou outro objeto que possa deixar a criança mais tranquila;
- pensar em atividades para as crianças que dormem pouco ou não querem mais dormir;

* Durante o primeiro ano de vida as crianças vão regulando suas necessidades de sono. Alguns dormem logo que são colocados no colchonete, outros ficam balbuciando, outros ainda gostam de ser embalados ou acalentados com toques e canções de ninar. Esses rituais ajudam a controlar as ansiedades e a agitação, muitas vezes desencadeadas pelo próprio cansaço.

* A organização do berçário com vários cantos estruturados com colchonetes e almofadas, que promovem a livre movimentação e exploração dos bebês e sua interação com objetos e companheiros, possibilita maior liberdade de ação e ao mesmo tempo períodos de relaxamento e acolhimento. Às vezes, algumas crianças, dependendo do clima e do número de horas de sono à noite, precisam de um breve cochilo na instituição.

Importante!

A presença de um adulto durante todo o momento de sono é fundamental para segurança e bom acompanhamento do desenvolvimento das crianças

4.6.1 - Momentos após o sono

Enquanto as crianças acordam, é necessário pensar em atividades que possam realizar com autonomia, pois os educadores estão, nesse momento, organizando o espaço e trocando outras crianças. Podem ser oferecidos cestos com brinquedos, livros, jogos de montar e outros, enquanto aguardam o despertar de todos os alunos. Sugerimos atividades em que as crianças possam interagir entre si e com os objetos do ambiente que as cercam.

4.7 – Brincadeiras

As brincadeiras são atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças, ricas oportunidades de interação e, por consequência, crescimento e construção do conhecimento. De acordo com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), nas interações, nas brincadeiras as crianças vão compreendendo o mundo, dando significado para as ações, dominando formas de agir, pensar e sentir.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil propõe a organização de espaços estruturados de forma a propiciar a interação das crianças e a brincadeira com equipamentos e materiais que enriqueçam essas experiências de interação.

O tempo do brincar (explorar, investigar, experimentar, criar, imaginar...) deve ser uma constante nas instituições de Educação Infantil; as brincadeiras precisam ser oportunizadas, garantidas.

O adulto precisa mediar essa vivência, seja de forma indireta (na organização do espaço e oferta de material), ou direta (brincando junto, instigando a participação das crianças, iniciando o enredo de uma situação de faz de conta, por exemplo).

O medo do adulto de que a criança se machuque não deve impedir os impulsos de ação próprios da idade, mas há necessidade de estar próximo das crianças, amparando-as, orientando-as e sugerindo formas de lidar com os desafios.

Segundo Estill e Garcia (2010), o adulto precisa introduzir a criança na vida em grupo e guiá-la na forma de se relacionar e se comunicar com seus pares.

Nesse percurso é evidente que surgirão conflitos entre eles, situações de agressividade. Como relatam Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), a agressividade é uma forma de conseguir coisas desejadas, como um brinquedo, e de conhecer os parceiros do grupo e fortalecer relações com eles. Brigas entre crianças duram pouco, mesmo que não haja interferência de um adulto elas tendem a se resolver. As situações em que as crianças se machucam podem ser amenizadas com atitudes preventivas.

É importante ressaltar que não há receita, regras para agir, principalmente nesses casos; o conhecimento não vem só do embasamento teórico, mas da prática, da vivência cotidiana com os pequenos. Mas é possível pensar em algumas sugestões que podem minimizar essas situações:

- evitar ficar de costas para as crianças, assim como conversas prolongadas ou uso de objeto ou material que desvie sua atenção às crianças, em especial aparelho celular;
- auxiliar as crianças a identificarem situações de risco como subir em locais muito altos, utilizar bases pouco firmes para escalar, utilizar objetos pontiagudos ou que ofereçam perigo;
- assumir, sempre que necessário, papel de negociador e oferecer ajuda para que a criança aprenda a controlar sentimentos de raiva e comece a partilhar os brinquedos ou inicie outra brincadeira;
- intervir para interromper o conflito em ações agressivas que machucam outras crianças, como empurrar, chutar, bater, puxar os cabelos, etc. Atender primeiramente a criança que foi machucada, posteriormente a criança que agrediu, pois muitas vezes ela também está infeliz. Dar atenção a ambas sem reforçar esse comportamento;
- ficar perto da criança, atentando-se para que não se machuque em acessos de raiva, birra ou ciúmes. Até que a criança torne a se acalmar, palavras são inúteis; qualquer tentativa de frear a raiva pode piorar a situação;
- não reforçar comportamentos de acessos de raiva, briga ou ciúmes, para que obtenham o que desejam;
- acolher a criança em momentos de choro, apatia;
- ajudar a criança a procurar outras formas de expressar seus sentimentos, muitas vezes emprestando palavras para que aprendam a resolver conflitos;
- orientar a criança a lavar bem as mãos e pés após as brincadeiras com areia ou no parque;
- alternar brincadeiras em espaços internos e externos, evitando a limitação ou a restrição dos espaços.

4.7.1 – Brincadeiras no parque

Dentre os tipos de espaços lúdicos existentes nas escolas de Educação Infantil encontram-se os parques infantis, que estão muito presentes na rotina das crianças dessas instituições. A utilização desses espaços é muito importante para o processo de construção e desenvolvimento de habilidades, capacidades e potencialidades das crianças, além de contribuir para a aquisição da cultura e promover a integração entre os seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais (BRASIL, 1998b).

O parque é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, portanto também necessita de orientação do educador, cuidando e participando junto com as crianças, enriquecendo e ampliando o repertório de brincadeiras. Refletir sobre o tempo dedicado às brincadeiras no parque, os materiais e equipamentos oferecidos, a formação dos grupos e as formas de interação das crianças com o ambiente, entre si e com os adultos, podem contribuir para que a utilização do espaço seja permeada de intencionalidade educativa.

Alguns cuidados são essenciais para que a brincadeira no parque não ofereça riscos às crianças:

- verificar se os brinquedos são seguros e adequados para a faixa etária da turma e se estão em perfeito estado de conservação;
- se a turma for de crianças maiores, conversar com elas explicando as regras de segurança para explorar os brinquedos;
- as crianças devem ser sempre supervisionadas, principalmente quando estão subindo, balançando e escorregando nos brinquedos;
- não deixar que as crianças saltem do balanço em movimento, pois podem cair de mau jeito e sofrer fraturas;
- observar se as crianças não estão muito próximas de brinquedos em movimento como balanços ou gangorras, podendo causar ferimentos graves;
- evitar o uso de chinelos para subir em trepa-trepa, pois os pés podem escorregar e a criança cair de uma altura perigosa.

ATENÇÃO!

As quedas, principal causa de hospitalização por acidente de crianças de 1 a 14 anos no Brasil, são o maior perigo do parque. Além de comuns, podem levar a consequências graves, como traumatismos cranianos. Mas, já que cair faz parte da brincadeira e é praticamente inevitável, uma das regras ditadas pela ABNT diz respeito ao piso do parquinho. Para absorver os impactos, deve ser macio, ou seja, de grama, areia ou emborrachado. A altura também é outro item a ser checado: o risco de lesão é quatro vezes maior se a criança cair de um brinquedo superior a 1,5m, segundo estudos da ONG Criança Segura. Outros acidentes podem ser causados pela falta de manutenção, com objetos enferrujados, e também por defeitos de fabricação.

4.7.1.1 – Roteiro para organizar outras brincadeiras no parque

Com o objetivo de facilitar ações de brincar e atividades em parques infantis, em 2012 o MEC lançou o documento *Brinquedos e brincadeiras na Creche*, que traz os seguintes apontamentos:

- observar atentamente o parque para verificar o que ele oferece, o que já dispõe e o que precisa potencializar;
- certificar se o parque oferece oportunidades de brincar, incluindo pequenos cantos temáticos para favorecer as brincadeiras de faz de conta;
- propiciar espaço para brincadeiras coletivas (organizar um pega-pega, brincadeiras de roda, pequena competição, jogos de bolas);
- propiciar espaço para brincadeiras solitárias ou em pequenos grupos, envolvendo as crianças com brincadeiras temáticas com o auxílio de fantasias, brinquedos e materiais lúdicos;

- inserir no parque espaço para expressão sensorial, valorizando brinquedos que utilizam vento, luz, água;
- dispor de bacias/recipientes com água e sabão para brincar com bolas de sabão;
- brincar com cataventos;
- brincar com prisma;
- ter materiais que podem ser utilizados tanto em áreas externas como internas (tecidos, bolas leves, balões, bambolês, etc.);
- ter brinquedos em diferentes tamanhos para oferecer às crianças a oportunidade de brincar com escalas (baldes de areia pequenos e grandes, canecas de diferentes tamanhos);

A inclusão dessas ações ampliará as oportunidades de brincadeiras e favorecerá a inclusão de projetos associados ao currículo da educação infantil. Muitas creches ainda atendem crianças da fase pré-escolar, de 4 a 5 anos, que já têm maior experiência que as menores de 3 anos. Elas se diferenciam das crianças pequenas pela preferência das brincadeiras mais voltadas para a realidade. São mais críticas em relação à lógica da brincadeira. Não aceitam o desempenho de papéis, em que a mesma criança pode ser, ao mesmo tempo, mãe e filha, ou assume um papel contraditório. Assim, a dramatização neste agrupamento vai se aproximando cada vez mais do brincar de teatro, de simulações de histórias como Chapeuzinho Vermelho, em que se busca a representação mais compatível com personagens com a sua recriação. Essa característica é comum na expressão das várias linguagens, corporal, musical, gráfica e oral. (MEC,2012)

Para saber mais

Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de orientação pedagógica.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf

4.7.1.2- Orientações para inspeção rotineira do parque

A equipe deve colaborar, auxiliando a gestão escolar e os responsáveis pelos pequenos a verificar se o local que frequentam é seguro.

Seguem abaixo algumas dicas para uma inspeção rotineira do ambiente do parque:

- verificar se a estrutura não tem trincas, deformação, afrouxamento ou rompimento;
- observar o acabamento, se há falta de revestimento, ferrugem, corrosão, lascas, etc.;
- verificar o estado dos componentes consumíveis: peças ausentes, deformadas ou rompidas, parafusos compridos, soltos ou frouxos, ganchos gastos ou abertos;
- examinar as quinas dos brinquedos, protuberâncias, pontas agudas ou cantos afiados;
- observar se as barras, corrimãos ou barreiras estão vergados, rompidos ou afrouxados;
- analisar se as partes móveis estão com rolamentos gastos, se falta lubrificação ou há emperramento ou barulho excessivo;
- certificar-se de que os pisos, degraus e apoios de pé não tenham partes faltando, quebradas ou com falta de superfície antiderrapante;

- observar se os assentos dos balanços estão danificados ou com peças sem firmeza;
- verificar se bueiros, buracos e canais próximos ao local do parque estão bloqueados.

Caso seja observada alguma situação que possa representar perigo para as crianças, comunicar ao responsável para a interdição do brinquedo, até que seja realizada a manutenção adequada.

4.7.2- Brincadeiras com água

Lavar panelinhas, dar banho nas bonecas, fazer bolhas de sabão, navegar o barquinho de papel, tomar banho de esguicho, são algumas propostas de brincadeiras com água. O contato da água com o corpo, a pele, os cabelos, sobretudo nos dias de intenso calor, é fonte de prazer e muita aprendizagem. Por esses motivos, as brincadeiras com água são tão frequentes entre os pequenos.

Para as pesquisadoras Borba e Delorme (2014), brincar com água produz uma sensação corpórea direta e uma conexão interior, vividas pela maioria das crianças com grande prazer e curiosidade. A leveza e a fluidez vivenciadas no contato e nas ações que as crianças desenvolvem com a natureza desse elemento, provocam a entrega da criança e a experimentação de ações e combinações que levam à criação de novas formas de brincar e sentir.

Ao ofertarmos uma experiência rica e desafiadora que propicie descobertas de forma segura, articulando o cuidar e o educar de maneira indissociável, os educadores deverão se atentar para algumas ações a fim de evitar o desperdício de água e valorização deste bem natural.

Há também uma série de cuidados que o educador deve observar para melhorar a qualidade de vida e contribuir para a promoção da saúde em instituições coletivas. As atividades com água devem considerar cuidados específicos antes, durante e depois da brincadeira.

Antes da brincadeira

Antes de iniciar a brincadeira é necessário um planejamento, atentando para algumas questões, como:

- conscientizar pais ou responsáveis sobre a importância dessa proposta, solicitando a autorização e vestimenta adequada;
- avaliar o clima, idade e condições de saúde das crianças. Brincadeiras com água, ao ar livre, que envolvam o corpo todo, devem ser planejadas para dias mais quentes. As propostas nas quais apenas as mãos são utilizadas podem ser feitas em dias frios;
- verificar se o piso sobre o qual é planejada a brincadeira está adequado a fim de evitar quedas;
- certificar-se de que a água utilizada pelas crianças é potável;

- planejar previamente a localização, altura dos recipientes, cuidados com a proteção e acesso das crianças pequenas visam evitar acidentes como afogamentos e aspiração.

Atenção:

A facilidade com que o afogamento pode ocorrer agrava-se devido a duas características principais: ele é rápido e silencioso. Por esse motivo, a adequação no ambiente e a supervisão do adulto são essenciais para evitar esse risco. É importante lembrar que apenas três dedos de água em um balde, banheira, piscina ou qualquer outro recipiente esquecido já representa perigo significativo para uma criança que está começando a andar, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria. Elas têm a cabeça mais pesada e gostam de brincar com água, podem se virar e não conseguirem voltar. Apenas dez segundos são suficientes para que a criança fique submersa na banheira; dois minutos são suficientes para que a criança, submersa, perca a consciência e de quatro a seis minutos para que a criança fique com danos permanentes no cérebro. Crianças menores de dois anos se afogam em quantidades mínimas de água: como banheiras, baldes e até vasos sanitários. Desse modo, a supervisão do adulto é fundamental!

Durante a brincadeira

A supervisão constante é imprescindível nesse tipo de brincadeira, tanto pelos cuidados com a saúde e segurança, quanto pela importância da observação do professor, que pode potencializar esses momentos, enriquecendo-os com desafios que instiguem o pensamento e a imaginação das crianças.

Alguns cuidados devem ser garantidos:

- planejar outra atividade para as crianças que estiverem impossibilitadas de participar da brincadeira;
- evitar aparelhos eletrônicos próximos à piscina pelo risco de choque;
- ficar atento quanto a proporção de crianças e adultos no local;
- se a brincadeira acontecer em piscinas, mesmo as de pequeno porte, lembrar que as normas de segurança orientam que crianças menores de 4 anos devem estar acompanhadas por um adulto dentro da piscina, à distância de apenas 1 braço esticado;
- permitir tempo suficiente para a experiência.

Depois da brincadeira

Alguns cuidados devem ser tomados após a brincadeira visando a organização das crianças, do ambiente e o acondicionamento dos materiais:

- organizar a saída das crianças de forma tranquila e providenciar as trocas de roupas;
- a água deve ser descartada logo após as brincadeiras, para evitar contaminação e acidentes, podendo ser reaproveitada para regar plantas ou lavar o chão;

- os brinquedos utilizados durante a brincadeira devem ser lavados após o uso com água e detergente, desinfetados com produtos adequados e na sequência guardados em locais apropriados;
- as piscinas plásticas e recipientes usados nas brincadeiras também devem ser lavados e desinfetados após o uso, mantidos secos e tampados quando fora de uso, evitando criadouros de mosquitos e contaminação dos resíduos de água.

"...*é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. "*

(Winnicott,1975)

4.8 - Mordidas

O morder tende a acontecer em momentos de elevada tensão, quando crianças ficam amontoadas e se acotovelando em grupo, quando há pouco espaço e poucos brinquedos disponíveis. Incitar a criança que mordeu a "compensar" seu ato beijando a criança que foi mordida, mistura gestos agressivos e carinhosos e pode deixar as crianças confusas.

Apesar de episódios de mordida fazerem parte do desenvolvimento infantil, o adulto precisa:

- estar alerta observando os momentos de risco;
- pensar na situação que desencadeou a mordida e avaliar o que pode ser feito para evitá-la;
- pensar na criança que mordeu e na que foi mordida: quem são elas?;
- auxiliar a criança a controlar seu impulso de morder;
- estabelecer limites claros, impedindo (de forma calma, paciente) sempre que possível, que elas aconteçam;
- conversar muito com a criança, mostrando outras formas de manifestar suas vontades, de resolver conflitos;
- impedir que a criança seja rotulada como agressiva – "a mordedora" da turma;
- relatar aos pais das crianças envolvidas a cena em que tudo ocorreu, mas não necessariamente divulgar o nome da criança que mordeu.

Como bem ressaltam Estill e Garcia (2010), cada mordida irá repercutir diferentemente em todos os envolvidos, por isso não há caminho certeiro a seguir. Deve haver bom senso, sensibilidade, compreensão e cuidado para darmos conta da situação.

4.9 – Saída

O horário da saída deve ser bem planejado, favorecendo um clima de tranquilidade, com atividades que as crianças possam realizar com autonomia, a fim de evitar o tempo de espera ocioso, pois nesse momento o educador precisa organizar os materiais das crianças e também atender os pais. Uma possibilidade é a organização de Kits de jogos e brinquedos específicos para serem usados nos momentos de entrada e saída, a fim de diferenciar esses momentos das outras propostas do dia, despertando assim maior interesse nas crianças.

Para tanto é necessário:

- planejar as atividades que as crianças realizam com autonomia no ambiente da sala de aula, enquanto esperam seus responsáveis chegarem;
- arrumar todo o material da criança: roupas, agenda, remédios, mochila, etc.;
- arrumar as crianças para a saída, pentear cabelos, trocar fraldas e roupas, se necessário;
- registrar na agenda da criança as ocorrências, se necessário;
- atender os pais com atenção e informar se há alguma recomendação especial na agenda;
- em casos específicos, combinar com a mãe o momento para a conversa particular, evitando constrangimentos tanto para ela como para a criança;
- observar se a pessoa que veio buscar a criança é autorizada. Fixar uma lista com o nome das pessoas autorizadas próximo à porta da sala, na dúvida consultar a Direção/Coordenação;
- despedir-se da criança de modo afetuoso.

4.10 - Comunicação entre adultos e crianças

- O choro precisa ser reconhecido como uma manifestação fundamental da criança que deve ser respondida, uma forma de comunicação. A convivência e o cuidado atento vão possibilitar que o choro seja compreendido e consolado pelos adultos.
- Para poder compreender e comunicar-se com um bebê pequeno é preciso observar.

- É importante que os adultos se refiram a cada criança pelo nome, evitando apelidos ou generalizações.
- A figura do adulto a quem a criança se apega tem a função de lhe dar segurança e apoiá-la na exploração do ambiente. Quando as crianças se sentem inseguras choram mais, outras não, algumas se isolam, algumas se agarram ao adulto.
- Cuidado com a forma de lidar com crianças - adotar sempre um modo não preconceituoso, para não prejudicar as oportunidades de brincar e aprender das mesmas.
- Os adultos precisam encontrar um equilíbrio entre dois tipos de interação com a criança: por um lado a afeição, a tolerância, a empatia, a proteção, a compreensão; por outro lado a orientação, o desenvolvimento da autonomia, a compreensão de limites.

4.11 - Orientações Gerais

- Crianças não podem ficar desacompanhadas nunca, nem quando estão dormindo. É preciso estar presente, atento, observando-as constantemente para detectar qualquer evento, tal como um engasgo inesperado ou uma febre repentina para poder agir em tempo hábil.
- As músicas e os vídeos precisam estar sempre a favor do trabalho pedagógico e devem ser planejados com objetivos claros. A seleção deve ser adequada a faixa etária. O volume não deve estar tão alto que não permita a comunicação entre elas. Cuidado com os exageros! O excesso de estímulos pode causar danos neurológicos às crianças.

V - PRIMEIROS SOCORROS

Nossa ação é sempre na busca de prevenção aos acidentes e situações que possam provocar riscos às crianças. Mas precisamos também conhecer o que fazer para auxiliá-las caso algo inesperado aconteça. Vejamos algumas condutas essenciais ao bem-estar da criança em algumas situações de risco.

5.1 - Engasgo e aspiração de corpo estranho

Corpo estranho é qualquer objeto ou substância que entra no corpo humano indevidamente. Pode ser através da ingestão ou colocado pelas próprias crianças nas cavidades (nariz/ouvido) do corpo, e apresenta maior risco quando é aspirado para o pulmão.

Qualquer objeto pode tornar-se um corpo estranho no sistema respiratório e a maior suspeita de que o acidente ocorreu é o engasgo. Isto acontece quando a criança está comendo ou com um

objeto na boca, principalmente objetos com pequenas peças. Essa é uma das razões pelas quais objetos com peças pequenas não são recomendados nas instituições de Educação Infantil.

Essas situações ocorrem mais frequentemente na faixa etária de um a três anos de idade. É preciso ter atenção especial na oferta de alimentos. A criança pequena ainda não controla adequadamente a mastigação e a deglutição, tornando o engasgo mais frequente. Por essa razão, a oferta de alguns alimentos como amendoim, milho, pipoca, apresentam maior risco para a aspiração.

Algumas recomendações são importantes para evitar aspiração de corpo estranho na alimentação:

- ofereça alimentos em pedaços pequenos, de acordo com cada faixa etária. Ensine as crianças a mastigar bem os alimentos;
- evite alimentos como sementes, amendoim, balas duras e outros que possam favorecer o engasgo;
- a criança deve alimentar-se sempre sentada. Não ofereça alimentos enquanto elas correm, andam ou brincam.

* Como reconhecer o engasgo?

Tosse persistente, chiado no peito, falta de ar súbito, rouquidão, lábio e unhas arroxeadas, são sinais sugestivos de que pode ter ocorrido aspiração de corpo estranho.

* O que fazer?

Técnica de desobstrução das vias aéreas;

Crianças menores de um ano:

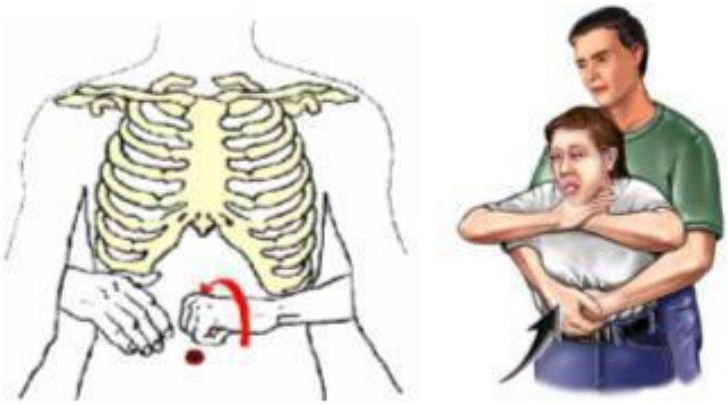
- segure a criança com a cabeça mais baixa, apoiada em um dos braços, sobre a perna;
- mantenha as vias aéreas livres;
- dê cinco percussões com a mão nas costas (entre as escápulas). Após, vire a criança de barriga para cima e dê cinco compressões no tórax. Repita estas manobras até que a criança consiga expelir o corpo estranho. (vide figura)

Se você conseguir visualizar o corpo estranho na boca da criança, retire-o com cuidado. Não coloque o dedo na boca às cegas, pois pode empurrar o corpo estranho para regiões mais baixas das vias aéreas e piorar o quadro de obstrução.

Maiores de um ano:

Manobra de Heimlich

Posicione-se por trás da criança e aplique pressão abaixo das costelas, com sentido para cima, até que o corpo estranho seja deslocado das vias aéreas para a boca e expelido. Não comprima as costelas. (vide figura)



Manobra de *Heimlich*

5.2 - Queimaduras

Todas as queimaduras devem ser tratadas imediatamente; em muitos casos elas são dolorosas e deixam sequelas. A queimadura por líquido quente é a principal causa em crianças menores de cinco anos. Ressalte-se que a prevenção é a medida mais eficaz.

No que diz respeito às queimaduras, é importante observar os aspectos a seguir:

- preparo do banho: a temperatura ideal para o banho do bebê deve ser testada com a face interna do antebraço do educador, antes de colocá-lo na banheira. A criança maior não deve regular a temperatura do chuveiro ou da água da banheira sozinha;
- verificar a temperatura dos alimentos e mamadeiras antes de oferecê-los;
- banho de sol: somente antes das 10 horas ou depois das 16 horas. Exposição ao sol durante grandes períodos, ou fora desses horários, provoca queimadura e câncer de pele;
- tomadas e fios desencapados representam risco de choque elétrico;

- as crianças nunca devem adentrar a cozinha ou lactário;
- produtos de limpeza, álcool e outros produtos químicos devem estar longe do alcance das crianças.

5.2.1 - Primeiros cuidados:

Até que se tenha atendimento médico, algumas medidas são importantes:

- retire as roupas que cobrem a área queimada. Se a roupa estiver grudada, lave a região com água limpa até que o tecido possa ser retirado delicadamente sem aumentar a lesão;
- coloque na área queimada água limpa e fria, porém não gelada, para aliviar a dor. Esta vai limpar o ferimento, diminuir a dor e reduzir a formação do edema posteriormente;
- envolva a região em pano limpo e procure atendimento médico;
- não use gelo nas queimaduras, não fure as bolhas, não coloque qualquer substância em cima da queimadura sem orientação médica, pois pode favorecer infecção;
- no caso de queimadura elétrica, desligue o interruptor, remova a criança do condutor, verifique os sinais vitais (respiração, pulsos), resfrie as lesões com água fria e aguarde o serviço médico.

5.3 - Quedas

Cair faz parte do desenvolvimento da criança, porém medidas de prevenção são importantes para evitar acidentes graves. A supervisão de um adulto é essencial, pois a maioria das quedas está associada à ausência de um cuidador.

Ao atender uma criança vítima de alguma queda:

- mantenha-se calmo para passar tranquilidade para ela;
- observe a altura de onde a criança caiu, a região do corpo que recebeu o impacto da queda, o local aonde a criança caiu e como a criança está reagindo;
- sonolência, desorientação, estrabismo, pupilas de tamanhos desiguais, saída de líquido ou sangue pelo nariz ou ouvido, vômitos, são sinais de gravidade, necessitando entrar em contato com serviço médico para remoção da criança.

Acidentes mais frequentes de acordo com a idade	
Idade	**Acidentes**
• 0 a 1 ano	• quedas (trocador, cama, colo); • asfixia; • aspiração de corpo estranho; • intoxicação; • queimaduras.
• 2 a 3 anos	• quedas; • asfixia; • sufocação; • afogamento; • choque elétrico; • intoxicações.

5.4 – Convulsão Infantil

As convulsões são um transtorno neurológico súbito e transitório. Convulsão pode ser um sinal de várias doenças.

A causa mais comum de convulsão entre crianças de 0 meses a 3 anos é a febril. Esta geralmente dura poucos minutos e cessa sem necessidade de medicamentos específicos. No momento da convulsão, a criança pode apresentar-se de várias maneiras: olhar alheio ao meio, virada de olhos, movimentação de mãos e pés, piscar de olhos, tremores, lábios e extremidades arroxeadas, entre outros.

Após a convulsão a criança pode voltar ao normal rapidamente ou ficar sonolenta. Como a crise convulsiva costuma ser um momento muito estressante para quem está observando, a pessoa que vai atender a criança deve manter-se calma.

Medidas de proteção para a criança devem ser realizadas no momento da crise:

- deitar a criança evitando quedas e traumas;
- afrouxar as roupas;
- observar a respiração;
- proteger a cabeça da criança com a mão, roupa ou travesseiro;
- lateralizar a cabeça para evitar que a criança aspire saliva ou vômito;
- limpar as secreções que se acumulam na boca para facilitar a respiração, porém não colocar o dedo dentro da boca da criança, pois esta pode feri-lo;
- não oferecer nada pela boca (líquidos, remédios) no momento da crise.

Entre em contato com um serviço de emergência para posterior atendimento e orientação.

5.5 – Picada de Inseto

É comum as crianças serem alvo de picadas de insetos, embora seja um aborrecimento. Os mais comuns são os mosquitos, as melgas, as pulgas e as formigas. Algumas picadas são piores do que as outras, como é o caso das vespas e abelhas – doem mais e demoram mais tempo a sarar.

Também não é raro que as crianças apresentem algum tipo de reação alérgica às picadas. Nas reações menos graves, o que acontece é que surgem novas **"picadas**" pelo corpo, e podem ficar avermelhadas, inchadas e provocar comichão. Estas **"novas picadas"**, ou estrófulos, são um fenômeno muito frequente nos primeiros três anos de vida.

5.5.1 – Como tratar uma picada comum

Para aliviar a comichão da picada, pode-se fazer o seguinte:

- compressas frias, de gelo ou com um pano molhado com água gelada, aliviam a comichão e reduzem o inchaço;
- se surgir alguma bolha no local (pode acontecer em picadas de formiga), não a rebente;
- não aplique cremes e pomadas que contenham cânfora em crianças de menos 02 anos. E nunca use cremes ou pomadas antialérgicas sem indicação médica, porque alguns desses produtos podem desencadear reações locais graves, especialmente quando há exposição ao sol;
- evite que ela se coce demasiadamente, mantendo a zona da picada coberta por roupa, por exemplo;
- comunicar os responsáveis pela criança, para que, se necessário, seja levada ao médico.

5.6 – Hemorragias

Uma hemorragia é a saída de sangue dos vasos sanguíneos. A pessoa que presta os primeiros socorros deve tentar deter a perda de sangue, sempre que for possível.

A hemorragia mais comum é a hemorragia nasal, mas as crianças também podem sangrar pela boca ou pelo ouvido.

5.6.1 – Hemorragia Nasal

A origem da hemorragia nasal é diferente e pode ser produzida por quedas, espirros, alergias, erosões ao coçar ou como consequência de um aumento da pressão arterial.

5.6.2 – O que devemos fazer quando o nariz da criança sangra?

- conserve a calma e tranquilize a criança;

- peça que a criança se sente com a cabeça para frente para permitir a saída do sangue pelos orifícios nasais;
- permita que a criança respire pela boca enquanto pressiona a parte mole do nariz com os dedos polegar e indicador;
- a criança deve permanecer com o nariz tapado por uns 10 minutos, tentando não falar, engolir, tossir, assuar ou cuspir, já que qualquer dessas ações atrasa a formação de um coágulo dentro do nariz;
- passados estes 10 minutos, libere a pressão sobre o nariz, e se a hemorragia ainda não tiver sido estancada, repita a operação. Se ela não se detiver, chame o serviço de emergência;
- quando a hemorragia se estancar, limpe ao redor do nariz com água. A aplicação de compressa local (água gelada, gelo) também pode ajudar a deter a hemorragia, mas cuidado, pois o rosto é muito sensível e o frio pode causar dor.

5.6.3 - O que NÃO devemos fazer?

- inclinar a cabeça para trás para que o sangue não saia;
- tapar os orifícios nasais com algodão ou gazes. Ainda que seja uma técnica habitual nos centros de saúde e emergências, num primeiro auxílio devemos nos limitar a apertar as narinas;
- realizar esforços, como assuar o nariz, porque não favorecem a formação de coágulos.

5.7 – Hemorragia pela boca

O sangue vermelho que sai pela boca pode proceder de cortes na língua, lábios ou paredes da boca, ou por perdas dentais, ainda que também possa proceder de outras áreas do corpo. Geralmente, o sangramento estanca em poucos minutos, mas em outras ocasiões pode ser abundante e alarmante.

5.7.1 - O que devemos fazer quando a criança sangra pela boca?

- peça à criança que se sente com a cabeça inclinada para frente e se a situação lhe permite, coloque uma gaze sobre a ferida e comprima ou pressione a área durante uns 10 minutos seguidos;
- se a hemorragia é devido à extração ou perda de um dente, coloque um tampão de gaze no local e peça à criança que morda. Se a hemorragia continua, acrescente outra gaze à que estiver empapada e peça para a criança continuar fazendo pressão;
- se o sangramento persistir, chame o serviço de urgências.

5.7.2 - O que NÃO devemos fazer?

- realizar enxágue bucais em sangramento ativos;
- tomar líquidos ou comida quente mesmo tendo passado algumas horas;
- roçar com a língua ainda que o sangramento já tenha se estancado;
- aplicar antissépticos bucais sem prescrição médica.

5.8 – Hemorragia pelo ouvido

Podem ser produzidas pela erosão de um corpo estranho, por um traumatismo em pavilhão auditivo, pela ruptura do tímpano após uma explosão, por exemplo, ou devido a uma infecção de ouvido.

Em geral, não são graves, exceto quando em consequência de um traumatismo craniano. Quando a perda de sangue for abundante e previamente tenha existido um traumatismo na cabeça, a origem da hemorragia pode ser devido a uma fratura no crânio, uma situação muito grave.

5.8.1 – O que devemos fazer quando observamos sangramento pelo ouvido?

- chame o serviço de emergência;
- se suspeitar que a hemorragia seja consequência de um traumatismo craniano, evite que a criança movimente a cabeça;
- caso seja devido a um trauma cranial, a criança também pode se sentir zonza ou notar “apitos” (chiados) no ouvido. Ajude a criança a se reclinar, apoiando a cabeça sobre o lado que sangra para facilitar a saída do sangue, enquanto segura um curativo com suavidade para que absorva o sangue;
- no caso de um corpo estranho, não tente retirá-lo. Procure o serviço de emergência.

5.9 - Febre

Febre sempre nos deixa preocupados, mas é importante lembrar que ela é um processo comum, que vai se repetir muitas vezes na vida da criança. Os médicos consideram febre temperaturas acima de 37,5 graus. Entre 37 e 37,5 graus, a criança está subfebril, ou com uma febrícula.

A febre, em geral, é uma indicação de que o organismo está combatendo algum tipo de infecção.

5.9.1 – Como fazer para distinguir uma febre sem gravidade de uma mais grave?

Mais importante que a temperatura em si, é o comportamento da criança. Se ela estiver com febre até 38,5 graus, mas se estiver comendo bem, brincando e tranquila, há menos razão para preocupação do que no caso de uma criança com febre de 37,8 graus junto com choro inconsolável ou prostração.

Fique de olho nos seguintes sintomas, que podem indicar algo mais grave:

- criança apresenta manchinhas na pele, que não clareiam quando você as aperta, ou se tem manchas vermelhas grandes. Esses são sinais de uma infecção bacteriana grave;
- a criança tem dificuldade para respirar, ou está ofegante. Pode ser pneumonia.

5.9.2 - O que fazer?

Durante a febre, mantenha a criança vestida com roupas adequadas para a temperatura ambiente, nem agasalhado demais nem de menos. Capriche na ingestão de líquidos. Uma criança com febre pode ficar desidratada só pela transpiração, mesmo que não esteja com diarreia ou vômitos.

Após medição da temperatura da criança, se constatado temperatura igual ou superior a 37,5 graus, entrar em contato com os pais ou responsáveis para avisá-los e consultá-los sobre a possibilidade de medicar a criança, o que pode ser feito pelos responsáveis ou pela própria escola desde que autorizado e assinado pela família na ficha individual da criança que deve ser preenchida no ato da matrícula.

Se tiver oferecido antitérmico, pode ser dado um banho morno na criança cerca de quarenta minutos depois. O banho precisa ser confortável para a criança.

Se a febre persistir e a criança ainda estiver na escola, o ideal é entrar em contato com os responsáveis novamente e solicitar que levem a criança para uma consulta médica.

5.9.3 – O que é a convulsão febril?

Quando a temperatura da criança sobe muito rápido pode acontecer de ela ter uma convulsão: fica pálida, os músculos ficam rígidos, faz movimentos estranhos e as vezes perde a consciência.

Se por acaso a criança tiver uma convulsão, você não precisa segurar a língua dela, ela não vai engoli-la. Apenas tire alguma coisa que esteja em sua boca, como chupeta ou alimentos. Não a segure, mas tente mantê-la com a cabeça de lado, para evitar o risco de a criança engasgar com a saliva ou possível vômito.

Um dado que ajuda bastante o médico é saber quanto tempo a convulsão durou. Portanto, se conseguir, olhe no relógio, normalmente essas crises duram em torno de 20 segundos.

5.10 – Doenças infectocontagiosas

Em caso de suspeita de crianças ou profissionais da unidade escolar com doenças transmissíveis é necessário notificar a Unidade Básica de Saúde do setor para que a mesma possa tomar medidas de controle coletivo.

O Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) realiza atendimento de urgência e emergência. Em casos mais graves ligue 192. Diga o seu nome e o que está acontecendo. Procure estar perto da vítima para oferecer informações importantes. Informe ao atendente o endereço e um ponto de referência. Ao ligar para o 192 procure manter a calma e cumprir todos os passos para passar as informações com paciência, assim o médico pode tomar a melhor conduta.

VI – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

As famílias são elementos constituintes das relações que acontecem na instituição educativa, afinal, as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas, dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola. Essa é mais uma das especificidades dos estabelecimentos de educação infantil. Nesse sentido, um trabalho complementar e partilhado será decisivo na relação escola, criança e família.

Os profissionais que atendem crianças da Educação Infantil precisam demonstrar sua disponibilidade e interesse em apresentar seu trabalho para a sociedade, tanto atendendo aqueles que solicitam seus serviços, quanto mostrando, através de diferentes estratégias, as ações educacionais definidas no Projeto Político Pedagógico da escola, tornando-se assim conhecidos e respeitados.

A escola e os profissionais que nela atuam necessitam regular seu relacionamento com as famílias como uma via de mão dupla, pautado no diálogo, o que significa enfatizar a possibilidade de estabelecer conversas e trocas que somente acontecem se há escuta e respeito ao ponto de vista do outro.

6.1 - Cuidados familiares e cuidados educacionais

Segundo Maranhão (2003),

> Mas que cuidados são estes? No que eles diferem quando se comparam cuidados prestados pela família e pela educadora infantil, o contexto doméstico e o contexto educativo?
> Uma diferença fundamental é que a família cuida das crianças pelos seus laços de parentesco e os educadores prestam um serviço profissional de educação e cuidado às crianças de diferentes contextos familiares.
> Isto significa que o educador precisa construir um conhecimento sobre as formas de cuidar no contexto educativo fundamentada pelo conhecimento científico.
> Para a família é suficiente seu vínculo afetivo com a criança e os conhecimentos difundidos na cultura sobre cuidar e educar. Para o educador isto não basta. [...]
> Este conhecimento técnico científico articula-se com o conhecimento da região onde a unidade de educação está inserida, sobre as famílias e crianças atendidas, suas características, desejos e necessidades. Este tipo de conhecimento é adquirido pela observação e pela coleta de dados sobre a criança, a família e a comunidade. [...]

> Para conhecer as crianças que atendem é preciso coletar alguns dados no processo de inscrição e matrícula e estes dados devem servir para que o educador planeje a entrada das crianças na unidade, sua inserção no grupo, os cuidados específicos e abordagem educativa que demanda.
> Este conhecimento inicial será complementado e até mesmo modificado pelas interações posteriores, quando o comportamento da criança e da família poderá ser observado pelo educador.
> Uma criança poderá ter seu comportamento muito diferente dependendo do contexto – por exemplo, na matrícula a família poderá informar que ela come todo tipo de alimento. Já na creche e pré-escola ela poderá recusar a alimentação como reação de estranhamento ao novo ambiente, às preparações culinárias que compõe o cardápio ou a forma de organizar a oferta de refeições na unidade. O contrário também pode ocorrer.
> O importante é evitar rótulos e articular informações advindas da entrevista inicial, da observação e interação posteriores, sempre buscando caminhos para que a criança tenha suas necessidades atendidas e aprenda gradativamente a cuidar-se sozinha adquirindo hábitos saudáveis. (MARANHÃO, 2003)

6.2 - Modelos de família

Quais os modelos de família que temos em nossa instituição? Existe um único modelo ou um modelo ideal?

Vencer preconceitos e buscar entender as diferenças, valorizando as características dos diferentes grupos étnicos, culturais e sociais é muito importante para valorizar as famílias e estabelecer uma relação positiva, de acolhimento perante as mesmas.

Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para a parceria.

Cada família e suas crianças, independentemente de sua forma de constituição, são portadoras de um vasto repertório que se traduz em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e atitudes não preconceituosas. Essas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

6.3 - Acolhimento e Adaptação

Há um tempo atrás, a adaptação das crianças na escola era vista como “um mau necessário”. Acreditava-se que mais cedo ou mais tarde a criança se acostumaria, ignorando-se os sofrimentos e inseguranças que ocorriam durante este processo.

Aos poucos, a educação passou a incorporar as descobertas derivadas da psicologia que se preocupavam com os sentimentos, as emoções, a individualidade, a construção da identidade e o processo de socialização. As escolas que atendiam as crianças de classe média e alta foram as primeiras a repensarem e reformularem o processo de entrada da criança na escola. Hoje em dia, inúmeras propostas têm sido implementadas objetivando receber TODAS as crianças e suas famílias da melhor forma possível.

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas, onde as relações, regras

e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há de fato um grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da instituição, mas, ao contrário do que o termo sugere, não depende exclusivamente dela adaptar-se ou não à nova situação. Depende também da forma como é acolhida.

A qualidade da adaptação dependerá da qualidade do acolhimento, portanto é fundamental um bom acolhimento, compreendendo e considerando que há um interjogo de movimentos tanto da criança como da instituição dentro de um mesmo processo.

O acolhimento pode ser enfocado de diferentes pontos de vista:

- das famílias, que compartilham a educação e o cuidado da criança com a escola;
- da criança, do significado e emoção que é adaptar-se a um espaço desconhecido, sendo necessário um grande investimento afetivo e intelectual para poder estar bem;
- do professor, que recebe várias crianças desconhecidas para acolher ao mesmo tempo;
- das outras crianças que estão chegando ou que já fazem parte do grupo e precisam dividir o espaço e a atenção entre elas;
- da instituição, nos aspectos organizacional e de gestão, que deve prever espaço físico, materiais, tempo e recursos humanos com competência para essa ação.

É importante ressaltar que o acolhimento não deve acontecer somente no início do ano, pois sempre será importante também em outros momentos como: todo dia na entrada, após uma temporada sem vir à escola, quando algum imprevisto acontece, após um período de doença. Para a criança, é sempre bom ser bem recebida e sentir-se importante para alguém.

6.4 - Parceria nos cuidados com a saúde da criança

Como já dissemos, a parceria família e escola é fundamental para a qualidade do atendimento à criança. Nesse sentido, ressaltamos a importância de um trabalho conjunto com relação:

- ao acolhimento às mães lactantes, proporcionando condições para que mantenham o aleitamento materno;
- à promoção de hábitos saudáveis na alimentação, evitando o consumo excessivo de guloseimas tais como salgadinhos, refrigerantes, balas, chicletes, doces, frituras, etc;
- ao incentivo ao uso da agenda. Além de estreitar os vínculos entre a instituição e a família, legitima as orientações e solicitações de ambas as partes;
- ao estabelecimento de acordos com a comunidade relativos aos procedimentos na hora da entrada e saída da creche;
- à necessidade em manter diálogos criando a consciência de cada responsável em não mandar o filho doente à escola. As doenças infectocontagiosas devem ser prontamente informadas à direção. Trabalhar com a comunidade escolar, em parceria com os profissionais da saúde, assuntos relativos à medicação, contágios, contaminação e bons hábitos de saúde;

- ao necessário afastamento da criança, quando esta apresentar qualquer problema de saúde, respeitando os dias de afastamento previstos no atestado médico, evitando riscos com relação ao conjunto de crianças que frequentam a escola. Além disso, a criança doente necessita de cuidados especiais, repouso e acolhimento dos responsáveis em um ambiente mais tranquilo e apropriado à sua recuperação;
- à necessidade de esclarecimentos aos responsáveis sobre a importância de cuidarem para que os horários de medicação não coincidam com os horários em que a criança está na escola. Quando é imprescindível, a primeira opção é que a família sempre indique alguém (por escrito, na agenda da criança) que possa comparecer à escola no horário correto e ministrar o medicamento. Pode ser uma tia, avó ou outra pessoa de confiança dos responsáveis. No caso de não haver possibilidade de indicação de uma pessoa, a escola fará a administração dos medicamentos de via oral. No entanto, para que isso aconteça, cabe às famílias:
  - apresentação de receita médica com data atual, na qual deverá estar escrito, pelo (a) médico (a), o nome da criança, o nome do remédio e a dosagem indicada. A cópia da receita deve permanecer na escola;
  - registro na agenda das orientações quanto à medicação (horário, dosagem, cuidados com a conservação do medicamento), com a assinatura do responsável.

Cabe às famílias e à escola:

- atentar para o prazo de validade na entrega e recebimento do remédio;
- identificar a embalagem com nome e sobrenome da criança e respectiva turma;
- verificar, ao final do dia, se os remédios estão sendo devolvidos.

VII – DIREITO DAS CRIANÇAS

NOSSA EDUCAÇÃO INFANTIL RESPEITA A CRIANÇA

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças. 2009.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso em 24 de set. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Saúde. **Orientações da Vigilância Sanitária para Instituições de Educação Infantil.** SMS, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1 Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 2 Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. **Bem-Vindo, Mundo! Criança, cultura e formação de educadores**. Instituto Avisalá. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CARVALHO, Ana; PEDROSA Maria; ROSSETTI-FERREIRA Maria. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo, Ed. Cortez, 2012.

ESTILL, Denise Argolo e GARCIA Zita de Barros. **Mordidas na Primeira Infância.** Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/mordidas-na-primeira-infancia/> Acesso em: 26 set. 2015.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche.** Porto Alegre, Grupo A. 2006.

GUIA INFANTIL.COM **Hemorragias. Primeiros Socorros em crianças**. Disponível em: <http://br.guiainfantil.com/materias/saude/primeiros-socorros/hemorragias-primeiros-socorros-em-criancas/> Acesso em: 15 set. 2015.

JUNDIAÍ. **Manual de boas práticas para o atendimento na Educação Infantil**. Prefeitura de Jundiaí. 2015. Disponível em: <http://www.jundiai.sp.gov.br/educacao/manual-de-boas-praticas-para-atendimento-na-educacao-infantil/> Acesso em 23 set. 2015.

LEBOYER, Frédérick. **Shantala: uma arte tradicional massagem para bebês**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Ground, 1998.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O binômio cuidar/educar das crianças na instituição de educação infantil. In: José Gerardo Matos Guimarães. (Org.). **Pedagogia Cidadã - Cadernos de formação - Educação infantil.** 1ª ed. São Paulo: UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2003, v. 01, p. 37-53.

MARANHÃO, D. G.; VICO, E. S. R. Um ambiente seguro e saudável na Educação Infantil. **Revista avisa *lá*,** São Paulo, abril, 2005. Disponível em <http://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/um-ambiente-seguro-e-saudavel-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 set. 2015.

MONROE, Camila. Plano de Trabalho. In: MONROE, Camila. Respostas para 7 dúvidas sobre o uso da chupeta por crianças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 232, p. 48, mai. 2010. Disponível em: <http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/reflexoes-sobre-chupeta> Acesso em: 30 out. 2015.

OLIVEIRA, Zilma. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo, Biruta. 2012.

ORTIZ. Cisele. **Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf> Acesso em: 18 dez. 2015.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria**. Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar uma única ação**. São Paulo, Edgard Blucher Ltda, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Orientações para Profissionais da Educação Infantil Gerência de Educação Infantil.** Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1053798/DLFE-203708.pdf/ManualdeOrientacoesSMEfinaleducacaoinfantil.pdf> Acesso em 10 set. 2015.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Matriz Curricular para a Educação Infantil.** 1ª edição, 2010.

_____. **Procedimentos Operacionais Padrão para Escolas de Educação Infantil/Creche**. Secretaria Municipal de Saúde. 2010

_____. **Manual de Apoio às Ações Prioritárias na "Escola Saudável" e nos Territórios das Unidades de Saúde**. Prefeitura de São José do Rio Preto. SMS/ SME. v. 4, 2014.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Berçários: Educação Infantil**. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil.** São Paulo**:** SME/DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf> Acesso em 10 set. 2015.

_____. **Manual de boas práticas de higiene e de cuidados com a saúde para centros de Educação Infantil**. Prefeitura de São Paulo. SMS/SME. 2008.

SAPOLIFESTYLE. **Como agir em caso de picada de inseto**. Disponível em: <http://lifestyle.sapo.pt/familia/crianca/artigos/como-agir-em-caso-de-picada-de-inseto> Acesso em: 18 set. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA.

Disponível em: http://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/seguranca/

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago,1975.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA**. Crianças e Adolescentes seguros.** Guia Completo para Prevenção de Acidentes e Violências. São Paulo. Editora: Publifolha, 2005.

* Fotos que ilustram o manual pertencem as escolas da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto- SP.

ANEXOS

Sugestão de Vídeos para estudo no site:

http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/seis-videos-cuidados-higiene-creche-697254.shtml

https://www.youtube.com/watch?v=gFZVRT6kpmE

https://www.youtube.com/watch?v=hvAznusm464

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cadernos de Orientações Didáticas para a Educação Infantil (3 a 5 anos)

SME São José do Rio Preto

2016

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
Maridalva Oliveira Amorim Bertacini
DEPARTAMENTO DE ENSINO
Ricardo Martins
GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO
Juliana Vargas Passarini
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Eliani Ragonha
ASSESSORIA PEDAGÓGICA
Débora Rana
Silvana Augusto

EQUIPE RESPONSAVEL PELA ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÂO DO CADERNO:
FORMADORAS
Célia Regina da Silva, Elaine Cristina Guzzi da Silva, Gláucia Andrea Viel, Lucélia Rodrigues Mendes, Rosycarmen Pontes Gestal Alvares
GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO
Juliana Vargas Passarini
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
Maridalva Oliveira Amorim Bertacini

COLABORADORES
Coordenadores Pedagógicos e professores da Educação Infantil da Rede Municipal

Carta de Apresentação

Caros Educadores,

Apresentamos o primeiro Caderno de Orientações Didáticas para a Educação Infantil – Maternal II e Etapas I e II (4 e 5 anos) da Rede Municipal de São José do Rio Preto.

Este material, elaborado pela equipe técnica pedagógica da SME, juntamente com outros colaboradores, é fruto do Programa de Formação Continuada de Professores e Especialistas da Educação que vem sendo realizado na Rede. No Caderno os leitores encontrarão orientações sobre as temáticas: “Formação do Leitor”; “Trabalho com nome próprio”; “Trabalho com Listas”; “Textos que se sabe de memória”; e “Orientações para apoiar as ações dos Coordenadores Pedagógicos”.

A linguagem utilizada é clara e direta e as temáticas apresentadas correspondem aos resultados de uma trajetória de estudos, reflexões e diálogos entre Professores e Gestores da rede municipal. Objetivam validar processos vividos e socializados nos encontros de formação e subsidiar a equipe escolar nos momentos de estudos e reflexões coletivas, propostos para as Horas de Trabalho Pedagógico. Entendemos que esse material, para atender a seus objetivos, precisa estar disponível a todos os educadores da rede e estará disponível no Portal da Educação (demandanet.com/portal). Poderá ser vivenciado em estudos, por meio da proposta dialética de reflexão-ação-reflexão, refutando, assim, a ideia de um material normativo a ser seguido rigidamente. Deve ser sempre considerada a autonomia dos educadores.

Desejamos que as orientações contidas neste material constituam subsídios para reflexão pela equipe escolar, possam auxiliar na organização educativa e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento e da formação integral das nossas crianças.

Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira
Secretária Municipal de Educação

Para começo de conversa...

Este Caderno de Orientações Didáticas para a Educação Infantil (3 a 5 anos) é fruto de um longo percurso que envolveu estudos, reflexões e participação de Professores e Coordenadores Pedagógicos de todas as Escolas Municipais de Educação Infantil que atendem a essa faixa etária.

As proposições, nele contidas, foram vivenciadas na prática cotidiana de cada escola de Educação Infantil e fizeram parte de um processo reflexivo e dialogado de discussão e de construção de saberes. As proposições e orientações do trabalho sobre a formação do leitor e sobre o sistema de escrita que compõem esse caderno que aqui se apresenta, parte foi construída coletivamente nos espaços de formação de professores e de coordenadores pedagógicos e, especificamente, as que se referem à formação do leitor foram enviadas pelas escolas. Por este motivo, acreditamos que este material, pela sua própria natureza, assume um caráter provisório, pois o seu uso é que qualifica a prática pedagógica e aponta para a necessidade de revisão à luz das mudanças no processo educacional. Nesse contexto, deve ser vivenciado nas escolas como validação do percurso vividos por todos nós, educadores dessa rede, seja nos espaços de sala de aula, nos encontros de formação da SME ou nos momentos de estudos e reflexões coletivas nas Horas de Trabalho Pedagógicos, se constituindo, portanto, num documento que, para além de nortear o trabalho em sala de aula, possa, a cada uso, se tornar mais potente para o aprendizado da Equipe Escolar e das crianças.

Para atender a esses objetivos, é imprescindível que este Caderno esteja de fácil acesso para constantes revisitações por parte de professores e Coordenadores Pedagógicos, a fim de se tornar um instrumento de formação tanto para os professores mais experientes, que da construção desse material fizeram parte, quanto dos novos profissionais que assumirem as escolas.

A leitura dos textos que antecedem estas atividades é fundamental, pois são elas que subsidiam o planejamento, as ações e reflexões do professor.

As sugestões de atividades elaboradas junto aos professores e Coordenadores Pedagógicos, que permeiam esse material, são ricas em possibilidades de aprendizagens para as crianças de nossas escolas. No entanto, por si só, não garantem aprendizagens. Entendemos que essas se dão com o apoio de um adulto e nas interações criança-criança e criança-adulto.

Também ressaltamos o valor documental deste material, nele é revelado um pouco do longo percurso de formação da nossa rede, especialmente a partir de 2013, quando começamos a formação continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Deixamos aqui nossos mais sinceros agradecimentos a todos os profissionais desta Rede de Ensino, em especial aos professores da Educação Infantil que são parte essencial para a existência deste material e esperamos que o Caderno de Orientações Didáticas para a Educação Infantil (3 a 5 anos) auxilie as escolas na construção de experiências educativas de qualidade cada vez mais significativas para as nossas crianças.

Gerência de Capacitação
Equipe de Formação da Educação Infantil

SUMÁRIO

Orientações para o trabalho com leitura e formação do leitor 7
Dez direitos essenciais para formar crianças leitoras 8
Introdução: Formar leitor é tarefa da escola 9
O papel de cada um para formar leitores 11
Espaços e Acervo 17
Mão na Massa 25

Nome Próprio 33
Como Utilizar esse Material 34
O Papel do Nome Próprio na Escrita Inicial 35
As Orientações Didáticas 36
Sugestões de Atividades 37
Identificação de pertences e da própria produção 37
Se eu fosse um peixinho 38
Uso da lista de nomes da turma 39
Escrita do nome com letra móvel 40
Bingo de nomes da turma 40
Jogo da memória dos nomes e fotos da turma 42
Que confusão! 43
Escondidinho 44
Agenda 46

Listas 50
Como utilizar esse material 51
O trabalho com as listas nas escrita inicial 51
As Orientações Didáticas 52
Sugestões de trabalho 53

Texto que se sabe de memória 70
Práticas de Linguagem Oral e Escrita 70
Projeto Didático de texto que se sabe de memória 72

Orientações para apoiar as ações do coordenador pedagógico 81

Para Saber Mais 90

Orientações para o trabalho com leitura e formação do leitor

Práticas de Linguagem Oral e Escrita

10 direitos essenciais para formar crianças leitoras

Todas as crianças das escolas da nossa rede têm o direito de:

1. Participar de roda de leitura de histórias pelo professor todos os dias na sala de aula e em diferentes espaços;

2. Ouvir a leitura da mesma história por quantas vezes estiverem interessadas e encantadas;

3. Ter acesso a um repertório variado de gêneros, títulos e autores, além de livros com qualidade na linguagem, nas ilustrações e editoração gráfica;

4. Manusear, explorar e apreciar os livros da escola;

5. Frequentar espaços da escola destinados à leitura (biblioteca e outros) o maior número de vezes possível na semana;

6. Deleitar-se com a leitura sem ter de fazer as interpretações esperadas pelo professor ou outro adulto;

7. Tecer comentários sobre a leitura ouvida;

8. Expressar preferências por histórias, gêneros e autores;

9. Gostar ou não da história lida pelo professor;

10. Indicar livros/histórias para colegas, familiares e funcionários;

Introdução: Formar leitor é tarefa da escola

"Devia ser a poesia do meu pai que me mimava. Os livros diziam-me coisas bonitas e eu sentia que a beleza passava a ser um direito."

Valter Hugo Mae in "A Desumanização"

Desde os tempos mais remotos, ao redor de uma fogueira ou sob a sombra de uma árvore, adultos e crianças se encantam com as histórias que ouvem. E há tantas pelo mundo, tanto quanto pessoas desejosas por ouvi-las.

Hoje**,** sem tempo para fogueira e com tão poucas árvores, ainda carregamos esse traço da nossa ancestralidade; todos somos um pouco contadores de histórias que vivenciamos, que conhecemos ou criamos, mas apenas alguns têm consciência de que o são. Porém, as histórias não se multiplicam apenas pelo boca-a-boca da contação, também acontecem pelos livros nas mãos, olhos e bocas dos pais e avós que embalam suas crianças para dormir ou ainda por meio da leitura da professora na roda de histórias.

Nesse sentido, é importante olhar para o fato de que contar e ler histórias são coisas bem diferentes, seja na maneira de fazê-lo ou no objetivo que se tem. Sabe-se que com elas se ensina e se aprende coisas diferentes.

Apesar de ser comum confundirmos essas duas ações, quando contamos histórias temos o foco na oralidade e sua especificidade. Nessa ação, mantendo-se o enredo, os personagens, a magia, é possível o improviso, a substituição, subtração ou acréscimo de palavras a depender do público, da ocasião, e da própria memória e contamos ainda com nossas expressões, gestos, olhares.

Quando lemos, nossos olhos estão voltados para o portador, é dele que saem as palavras que dizemos e por isso dizemos exatamente como elas são, e toda vez que voltamos a esse mesmo portador, essas mesmas palavras estão lá, nos mesmos lugares. Sobre isso, Ferreiro (1996, p. 165 e 166) escreveu:

> Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a re-presentar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas. Que existe nessas marcas que permite não só eliciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura e releitura da mesma estória tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa da língua, controla-a de tal maneira que as palavras não se

> dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras.

Em uma cultura letrada como a nossa, a leitura é imprescindível para compreensão de si e do mundo. Seja nas situações práticas do cotidiano, por necessidade, por curiosidade ou por motivos mais subjetivos como nas situações de deleite, como quando lemos um romance, um conto, uma poesia, ler se faz necessário, pois é a forma de se ter acesso a todo conhecimento construído pela humanidade.

E se a leitura, como diz Solé (1998, p.22), "é um processo de interação entre o leitor e o texto", podemos perceber a importância da presença do adulto que lê para a criança pequena, já que ser leitor não se dá em um processo natural. Ninguém nasce leitor, as pessoas tornam-se leitoras pelas experiências que têm com a leitura durante a vida, no caso das crianças pequenas isso se dá por meio de um adulto que lê para elas e por elas.

Mas, afinal, qualquer leitura forma leitores?

Veremos mais adiante que essa não é uma tarefa simples, formar leitor demanda intenção, planejamento e um profissional leitor ou que se faça leitor constituindo-se modelo para a criança. Considerando a magnitude dessa ação, a escola torna-se a grande responsável por esse importante direito. É nela que podemos construir essas condições favoráveis por meio do professor, que organiza, planeja e a executa de forma coerente com os propósitos.

Na roda de leitura, por exemplo, o professor lê histórias que desperta nas crianças diferentes sentimentos que aguçam suas fantasias e imaginação. Nela é possível permitir o protagonismo e a criticidade das crianças por meio do debate, exposições de ideias e partilha de sentimentos. Para isso, o professor se atenta à qualidade dos livros, escolhe textos de vocabulário rico, dá preferência para versões originais, descartando versões empobrecidas ou infantilizadas, pois acredita no potencial dos pequenos.

Quanto mais cedo são colocadas em condições favoráveis à leitura, mais as crianças aprendem sobre ela. Aprendem que a linguagem que se escreve não é a mesma que se usa na fala, que a escrita tem diferentes propósitos, e que, para cada um deles, temos um procedimento. Enfim, maiores serão suas chances de se tornarem leitoras ávidas e desejosas e, dessa forma, a escola terá cumprido seu papel na formação de leitores.

Considerando que formar leitor é uma ação intencional da escola, temos então que pensar o que cabe a cada um nessa formação de leitores.

O papel de cada um para formar leitores

O papel da Secretaria Municipal de Educação

O papel da Secretaria Municipal de Educação consiste em propor políticas que apoiem as escolas na democratização do acesso e no planejamento de ações promotoras de leitura possibilitando e favorecendo a interação com a cultura escrita de toda a equipe escolar e a comunidade.

Faz-se necessário, políticas com investimento em ações voltadas para:

- A formação continuada de gestores e professores;
- A destinação de recursos para a ampliação do acervo literário e para a organização dos espaços de leitura das escolas;
- Orientações quanto ao uso de verbas municipais e federais para investimento em acervo, estrutura física e para organização dos espaços de leitura;
- O estabelecimento de parcerias com as instituições escolares para apoiar, orientar e sugerir proposições para uma boa ambientação considerando iluminação, ventilação e organização para os espaços de leitura;
- Acompanhamento do trabalho pedagógico e dos projetos de leitura das instituições escolares por meio de reuniões de formação, visitas, supervisão da documentação pedagógica, como Plano escolar, Proposta Pedagógica, Projetos Institucionais, dentre outros.
- Investimento na formação da comunidade de adultos da escola – acervo para leitores adultos, saraus, etc.

É importante que essas ações dialoguem entre si contribuindo para formar um leitor autônomo, competente e capaz de atuar e enfrentar os desafios impostos pela sociedade moderna, fazendo da leitura um ato libertário e transformador.

O PAPEL DO DIRETOR

O diretor cumpre o papel de articulador para garantir que as ações e projetos propostos sejam implantados.

Para tanto, é necessário:

- Parceria entre a equipe gestora nos estudos, aprofundando os conhecimentos acerca da concepção desse trabalho;
- Disponibilização de recursos, materiais e equipamentos para a organização, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho proposto por esse módulo;
- Criar condições para garantir o acesso e uso do acervo de livros por toda equipe escolar e comunidade;
- Organizar, juntamente com o coordenador, espaços e tempos coletivos de leitura na escola;
- Incentivar a prática de leitura pela comunidade escolar, organizando um mural com indicações literárias ou um clube de leitura, por exemplo;
- Apoiar o coordenador pedagógico e a equipe docente nas ações promotoras de leitura e no empréstimo do acervo;
- Participar das proposições e projetos relacionados à formação do leitor;
- Apoiar os colegiados nos estudos para o desenvolvimento de ações que envolvem as condições para que ocorram as atividades de leitura na escola.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar é a necessidade da formação contínua do professor. É de sua responsabilidade planejar ações formativas de sua equipe de professores. No trabalho com a leitura isso não é diferente. O coordenador pedagógico deve estar atento para a formação da sua equipe para que esta se torne leitora, bem como para as práticas realizadas com os alunos para que estes também se formem bons leitores.

O coordenador pedagógico ocupa importante papel na formação do professor, na construção do seu saber, no saber fazer e no saber agir.

Para tanto, deve planejar situações de formação, nas quais os professores tenham problemas para pensar e que os ajude a planejar aulas que criem boas condições de formação de leitores, como as já indicadas acima.

Planejar encontros de reflexão sobre a prática implica em organizar os tempos e espaços de formação dentro da escola, planejar suas ações formativas atribuindo sentido ao trabalho do grupo, tomar a prática do professor como objeto de reflexão de modo a favorecer a tomada de consciência e o questionamento das práticas vigentes como caminho para qualificá-las.

Em se tratando de leitura, na escola, esse conteúdo deve ser tomado como objeto de ensino, sendo papel do coordenador pedagógico criar condições didáticas favoráveis à leitura, como:

- Tornar os espaços formativos como HTPC, reuniões pedagógicas, momentos privilegiados onde lê para os professores bons textos literários explicitando seus comportamentos leitores, como por exemplo, tecer comentários, falar de suas preferências, recomendar leituras, abrindo espaço para que os professores também o façam;
- Planejar situações em que os professores possam observar a qualidade dos livros presentes na escola a partir de critérios de seleção que considerem a linguagem literária, a qualidade das ilustrações, os títulos e gêneros que despertam o interesse e curiosidade das crianças;
- Auxiliar o professor na organização de uma rotina de trabalho que garanta a leitura em voz alta pelo professor como uma atividade permanente e diária;
- Apoiar o planejamento do professor nas situações de leitura levando-o a refletir sobre seu papel como modelo de leitor para as crianças, bem como a importância de uma leitura em voz alta bem planejada, que considere a fluência, a entonação, pausas e o envolvimento do professor com o texto;
- Discutir com os professores bons encaminhamentos para organização das rodas de conversas após a leitura, situações essas em que as crianças tenham condições para desenvolver comportamentos leitores como, compartilhar impressões, sentimentos e sensações sobre o que foi lido, confrontar ideias, estabelecer relações com outros textos conhecidos, fazer e receber indicações de leitura;
- Orientar os professores quanto à organização dos espaços de leitura na escola, como: biblioteca, cantos de leitura, etc.

- Observar, acompanhar e dar devolutivas das situações de leitura em voz alta pelo professor com o propósito de oferecer subsídios para qualificar sua prática pedagógica.

Sugestões enviadas pelos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de São José do Rio Preto para que a leitura na escola ocupe um lugar de destaque:

- Construção de um mural na escola com dicas de leitura tanto para as famílias como para as crianças, com espaço para comentários e depoimentos sobre as leituras ou sobre os autores preferidos;
- Levar para as reuniões de HTPC obras literárias do acervo pessoal ou da escola, apresentar e deixar à disposição para empréstimo;
- Incentivar o professor a frequentar outros espaços de leitura como bibliotecas, cafés literários, livrarias, etc.;
- Disponibilizar livros para os pais lerem enquanto esperam seus filhos e disponibilizá-los também para empréstimo;
- Organizar na sala dos professores, um canto de leitura com poltronas, tapetes e prateleiras com bons livros e um cartaz com indicações e sugestões de leitura, com a relação dos livros disponíveis e com uma relação dos livros mais lidos;
- Reorganização dos espaços de leitura como, biblioteca, cantos de leitura para favorecer o interesse, envolvimento e o uso com autonomia pelas crianças.

PAPEL DO PROFESSOR

Ler diariamente para as crianças

> Ao ler histórias todos os dias, os professores dão voz aos autores para que eles possam falar às crianças, uma vez que elas ainda não o podem fazer sozinhas.
> A experiência contínua, organizada e intencional de leitura de contos e de outros textos possibilita às crianças a ampliação do seu repertório de narrativas e poemas, entre outros textos.
> Além disso, permite a elas observar atitudes essenciais para a construção do hábito de leitura. Nós, adultos, nem sempre temos consciência dos nossos próprios comportamentos diante dos textos, mas, quando lemos em voz alta, tais comportamentos saltam aos olhos das crianças. Elas observam como o professor comenta ou recomenda algo que leu, como discute as diferentes interpretações. Observam como os adultos se encantam, gostam de ler e reler os mesmos trechos, como conhecem e se interessam pelos autores. Tais atos revelam comportamentos típicos de leitores que podem ser pouco a pouco desenvolvidos pelas crianças nas rodas em que os professores lêem para elas. (AUGUSTO, 2008, p. 192)

Se entendemos a leitura como prática social e se o papel da escola, além de comunicar essas práticas é formar leitores, o professor da Educação Infantil tem papel importante nessa tarefa: oportunizar às crianças, desde muito cedo, o contato com a literatura e a cultura escrita.

Nessa perspectiva, a leitura pelo professor, é uma das estratégias, que além de favorecer o contato com diferentes tipos de textos (contos, poemas, fábulas, mitos etc.), possibilita às crianças ampliar o seu repertório literário, contribui para o desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura. Sendo assim, essa situação didática não pode se resumir em apenas disponibilizar ou abrir um livro e ler para as crianças. É necessário iluminar esse planejamento considerando os importantes momentos do antes, durante e depois da leitura em voz alta. (Ver Mão na Massa – Roda de Leitura).

Nessa fase da escolaridade, é pela voz do professor que as crianças têm acesso ao mundo das histórias e seus personagens e, ao ler diariamente, o professor não só empresta a voz para o autor comunicar seu texto, mas explicita às crianças comportamentos que são típicos de um leitor, como por exemplo a maneira como apresenta o livro a ser lido, a intimidade com que fala do autor e ilustrador, como comenta o trecho que mais gostou, enfim como demonstra o seu envolvimento com o texto. Como diz Delia Lerner, (2002, p. 95) “Realmente, para comunicar às crianças os

comportamentos que são típicos do leitor é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de leitor para leitor".

Nesse sentido, é tarefa do professor enquanto formador de leitores:

- Diferenciar os momentos de ler e contar histórias compreendendo que, ao contar uma história aproxima os alunos da linguagem oral e ao ler uma história, os aproxima da linguagem escrita.
- Planejar diariamente situações de leitura em voz alta, garantindo o "antes, durante e depois da leitura" (ver Mão na Massa – Roda de Leitura);
- Selecionar criteriosamente os livros que atendam a qualidade literária, isto é, uma trama bem estruturada (divertida, inesperada, cheia de suspense, surpreendente), personagens interessantes e um texto que coloque os alunos em contato direto com a linguagem escrita. Estar atento também à qualidade das ilustrações, a oferta de autores reconhecidos, de versão original ou adaptada, de resenhas, etc.;
- Organizar as crianças em roda, de modo que todos possam ouvir de maneira confortável a leitura feita pelo professor;
- Preparar-se com antecedência para a leitura a ser realizada, preocupando-se com o tom de voz, ritmo, postura, modelizando assim alguns comportamentos leitores;
- Planejar a conversa após a leitura, dando às crianças a oportunidade de falar suas impressões sobre a história lida, relacioná-las com outras histórias, compartilhar o trecho que mais gostou, fazer indicações, desenvolvendo assim comportamentos leitores;
- Organizar o canto de leitura da sala e tempo na rotina para que as crianças possam escolher os livros que desejam e assim: ler, folhear, apreciar as ilustrações, compartilhar com os amigos, etc.
- Garantir na rotina, o maior número possível de visitas à biblioteca para ouvir histórias lidas pelo professor, escolher livros, etc.

Essa leitura tem como propósito o deleite, a fruição, o prazer e o encantamento. Para tanto é importante considerar algumas orientações didáticas (ver Mão na Massa – Roda de Leitura).

Espaços e acervo

Quando entramos em um ambiente e observamos sua organização, podemos nos perguntar sobre quais os critérios que foram utilizados para essa composição e se esse ambiente revela a possibilidade de interação das pessoas e com o espaço que ele proporciona.

Assim, pensando na organização dos espaços de leitura nas escolas de educação infantil, iniciamos com duas questões que merecem destaque:

- A quem se destinam esses espaços?
- Quais os objetivos do uso desses espaços?

As perguntas indicam que decidir sobre a organização da biblioteca e dos cantos de leitura nas escolas de educação infantil pressupõe uma discussão sobre a importância desses espaços, que ultrapassa o uso de critérios amplos como os de manter a ordem, a limpeza e o controle de uso dos materiais ali presentes, mas exige uma reflexão sobre quais são as intenções de uso para a formação do leitor.

O exercício de olhar para seus espaços de leitura e para o acervo de livros na escola, que foi proposto nos encontros de formação da Secretaria Municipal de Educação para os Coordenadores Pedagógicos e Professores, a partir de pontos a serem observados, valida a importância do protagonismo da equipe escolar e comunidade, nesse trabalho. Observar o que já se tem de espaços e materiais, como estão organizados e sendo utilizados, documentando por diferentes formas de registro (fotos, descrições, relatos) apoia o início desse percurso e o diálogo com as referências teóricas, permitindo a construção de um projeto em equipe, autoral, que atenda a própria realidade.

A elaboração de uma lista de necessidades, construída a partir de indicadores para a organização é um bom ponto de partida para que a equipe de cada escola desenvolva um plano de ação com metas a curto, médio e longo prazo:

Metas a curto prazo	Metas a médio prazo	Metas a longo prazo
• **Organização dos livros por categorias;** • **Reforma da casinha;** • **Adquirir expositores de livros;** • **Renovação do acervo; (meta permanente);** • **Instalação de Ventiladores;** • **Instalação de Bebedouros;** • **Exposição de produção das crianças;** • **Rodas literárias semanais;** • **Evento de reinauguração: leituras de histórias por pessoas da comunidade escolas** • **Empréstimo de livros para as crianças;**	• Ambiente aconchegante com almofadas e elementos lúdicos (comprar almofadas e tapetes) • Painel com indicações literárias, recados e produções das crianças; • Ambientação com elementos lúdicos que nos remetam às histórias; • Eventos de leitura na biblioteca: realizado pelos alunos, professores, funcionários e pais;	• Digitalização do acervo; • Ar condicionado; • Empréstimo com carteirinha; • Abertura da biblioteca para a comunidade;

(Fonte: Quadro de metas a curto, médio e longo prazo da EM Profª Daisy Rollemberg Trefíglio)

Nesse projeto precisamos considerar a questão inicial, sobre a quem se destinam esses espaços.

Tratando-se das crianças de educação infantil, compreender a infância, seu processo de relação com o mundo, de construção do conhecimento é saber da necessidade de se contemplar suas especificidades nos espaços para leitura.

Portanto, a biblioteca e o canto da leitura na educação infantil devem favorecer uma situação de intimidade e autonomia da criança no espaço e com os materiais. O incentivo ao momento da leitura começa pela oportunidade de contato, uso, manuseio e conhecimento dos livros, desde os bebês!

Planejar os espaços requer planejar as ações a serem desenvolvidas neles, antecipar quais são as intenções que darão qualidade às situações que serão propostas com regularidade. Isso significa que o que oferecemos às crianças é aquilo que teremos como aprendizagem!

Investir num ambiente convidativo e aconchegante pede mais do que o cuidado com a estética sob a ótica do adulto: Um tapete, acolchoado, almofadas convidam as crianças a se acomodarem da maneira que se sintam mais confortáveis para interagir com a leitura... deitados, sentados, recostados em um colega, pois é um momento de

deleite. Rompemos assim com a equivocada ideia de que é preciso demonstrar atenção pelo corpo sentado, coluna ereta, todos olhando para o livro e para o leitor!

A autonomia também é uma aprendizagem construída por meio das experiências. Nas situações de uso da biblioteca e cantos de leitura é muito importante que as crianças tenham, além do professor como modelo em suas ações, sejam elas também participantes das situações de organização, escolha, devolução dos livros.

Permitir que construam suas escolhas, pela observação da capa, por um personagem atrativo, que troquem de livro com os amigos ou na própria prateleira, que manuseiem mais de um livro ao mesmo tempo, isso só é possível se esse material estiver ao alcance e organizado, separado de forma compreensível para leitores não convencionais.

Para isso, planejar um espaço com os livros acessíveis e visíveis à criança é uma orientação essencial no planejamento do professor e da escola, no caso do espaço de leitura coletivo.

É preciso cuidado com a forma de apresentação, “exposição” e disposição dos livros, não sendo essa uma situação de simples inovação e criatividade. Ela precisa convidar para a leitura e ajudar no acesso. O uso de símbolos, cores, na organização do acervo apoiam essa autonomia, entendendo que o uso deles nesse momento é para essa finalidade (Não aproveitar para “ensinar” formas geométricas, números, etc.).

EM Profª Daisy Rollemberg Trefíglio

Podemos usar caixas, prateleiras, estantes, cuidando para que as crianças consigam alcançar, selecionar, compreender os critérios de organização dos livros usando-os para uma busca mais pontual, quando já se sabe qual livro quer naquele dia.

"Eu gosto do cantinho da leitura porque dá pra gente conhecer muitos lugares e muitas coisas"
RICKELME APARECIDO MATOS DOS SANTOS, 5 anos, JD II F
A professora do Rickelme relata que ele passa muito tempo nesse cantinho, faz indicações e reconto para os colegas…

EM Profª Elvira de Guzzi Ribeiro

O canto de leitura na sala de aula, deve ser planejado pelo professor, pensando nesse espaço delimitado, acolhedor e confortável, com materiais já citados (tapete, almofadas, colchonete, podendo até improvisar amarração de tecidos como tenda). Ainda que o espaço seja pequeno, assegurar que haja um local para disposição do acervo, em pequenas estantes, caixas transformadas em nichos, para que os livros fiquem visualmente dispostos e ao alcance das crianças para apreciar, escolher, manusear, folhear, ler e guardar novamente com autonomia.

O importante é que as crianças tenham garantido um momento na rotina para que possam fazer uso desse espaço e material.

O professor deve cuidar para que esse acervo, mesmo que em pequena quantidade, seja diversificado e que atenda aos critérios de seleção e qualidade em relação aos aspectos literários, da linguagem, do vocabulário e enredo, de material, ilustração e gráfico, critérios essenciais na construção do comportamento leitor.

O acervo do canto da leitura deve ser trocado com regularidade, despertando o interesse e ampliando o repertório das crianças. O professor planeja os tempos, uso e a troca do acervo a partir de suas observações quanto ao envolvimento e interesse das crianças.

EM Profª Maria Faria de Vasconcelos

O sentido e valor que possui o livro enquanto portador de um texto literário não deve ser associado a objetos como brinquedos. Os bebês já têm o direito de vivenciar experiências de momentos de leitura, com livros de qualidade, não substituídos por objetos que se caracterizam como tal, como por exemplo, os “livros de banho”, de plástico. Valorizar a qualidade na composição do acervo significa repertoriar as crianças com bons modelos de textos literários, bem escritos, com bons enredos e riqueza nas descrições e detalhes de cenas, personagens, que oportunize ao leitor o contato e o uso de uma linguagem mais rica.

EM José Froes Filho e EM Tacla Said Benetti

Contemplar uma diversidade de gêneros, autores e editoras na composição do acervo proporciona a ampliação do repertório das crianças que, somada às situações de leitura planejadas pelo professor apoiam o desenvolvimento de comportamentos leitores como a construção de preferências, a referência a trechos que mais gostaram ou acharam interessante, bem como comentários, opiniões, perguntas...

> “Procuro organizar o canto pensando em primeiro lugar na qualidade do material de leitura, depois penso em como tornar esse canto aconchegante para as crianças coloco almofadas e um tapetinho. Além disso, sempre procuro diversificar os gêneros literários e trocar o acervo com certa frequência”
>
> (PROFESSORA CRISTIANE MARIA SANTA ROSA)

Contudo, compor um acervo envolve muito mais do que a preocupação com a quantidade de livros:

> A literatura se move na esfera do simbólico e apela à experiência profunda dos seres humanos. Desconfie das mensagens explícitas e das morais óbvias. O mercado está cheio de livros infantis que "disfarçam" – sob o título de "conto" – as intenções didáticas dos adultos. Aprenda a diferenciar os manuais de autoajuda das obras literárias. A literatura não pretende explicar valores, letras do alfabeto, regras de polidez ou mensagens ambientais. Leia nas entrelinhas e não escolha um livro só pelo seu tema, mas pela sua forma e pela maneira como um autor constrói uma voz e um mundo próprios. Desconfie dessa linguagem pseudoinfantil, cheia de diminutivos e de histórias *light*, onde os protagonistas são tão perfeitos como ursos de pelúcia. (Seu filho vai ser o primeiro a "não engolir a história".) Os livros infantis podem ser atrevidos, transgressores, irreverentes, sutis, inteligentes, tristes... Todas essas nuances, que constituem a infinita variedade da experiência de um ser humano, alimentarão o mundo interior das crianças e lhes darão as chaves secretas para descriptografar muito sobre sua própria vida e sobre as emoções, sonhos e pesadelos sobre fantasia e realidade. (REYES, 2011)

Além dessas orientações, as adaptações com vocabulário, ilustração simplificada, estereotipada e empobrecida, sem referência ao autor também não devem fazer parte nem do espaço da biblioteca, tampouco do canto da leitura. A qualidade do material a ser oferecido deve ser objeto de atenção no processo de seleção, reorganização e no planejamento de aquisição de livros literários.

Para contribuir com a composição do acervo, deixamos alguns critérios de seleção de livros:

1. QUANTO AO CONTEXTO DE PRODUÇÃO:

Qualidade no projeto gráfico

- Relações entre a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª capa;
- Folha de rosto, design das páginas;
- Tipografia;
- Diagramação de texto e imagem na página.

Quem assina e quem ilustra

- Evitar livros anônimos; o mercado está cheio de livros assinados por multinacionais.

Versão Original ou Adaptação

- As adaptações não podem tirar a força da linguagem, tampouco a carga simbólica da imagem;
- Atente-se para as simplificações;
- Atente-se para os textos infantilizados;

Editora

- Verifique nome, cidade, ano de publicação, tradutor, etc.
- Observe páginas
- Textos da capa e contra capa.

2. QUANTO À QUALIDADE LITERÁRIA:

- Textos bem escritos, envolventes, abordando temas interessantes;
- Textos que convidem à uma atitude investigativa do leitor;
- Textos que propiciem emoções e sensações;
- Textos que apresentem linguagem poética;
- Textos que abordem temas fundamentais da experiência humana;
- Textos cujos enredos se relacionem com outras culturas, tempos e lugares;
- Textos que favoreçam a intertextualidade – enredos que se relacionem com obras de outros autores e gêneros;
- Textos que abordem o humor, o drama e a aventura;

- Textos que permitam encontros com os diferentes sentidos que uma mesma palavra ou expressão pode assumir num texto literário (polissemia)
- Textos com presença de rimas, jogos de palavras, textos acumulativos, de repetição;
- Textos clássicos e textos cujas narrativas não se apoiam na estrutura convencional (contos modernos, por ex.);
- Textos que permitam a leitura em capítulos.

3. QUANTO À ILUSTRAÇÃO:
   - Diferencie desenhos de ilustração (a ilustração tem caráter e estilo próprios);
   - Cuidado com estereótipos (uma boa ilustração não se limita a repetir o que dizem as palavras – as imagens devem complementar e ampliar o sentido do texto, brincar com o leitor, propor novas leituras e deixar espaço para a imaginação);
   - Boas ilustrações podem:
     - ✓ Funcionar como fio condutor do texto;
     - ✓ Remeter às marcas de uma cultura;
     - ✓ Permitir reencontros com o teor emocional da trama pelo uso das cores, estilo e imagens;
     - ✓ Sugerir ritmo, movimento;
     - ✓ Apresentar às crianças variadas técnicas de ilustração – fotografia, colagem, pintura e desenho;
     - ✓ Remeter à artistas e obras de arte;
     - ✓ Fazer uso de diferentes planos e jogar com as imagens.

Mão na Massa

Roda de leitura

Por que roda de leitura?

EM Castelo do Bosque

O nome “roda de leitura” não é por acaso. Essa organização é a forma mais natural e democrática de ler para as crianças e, preferencialmente, sentados no chão, o que possibilita às crianças mudarem de posições sempre que quiserem para buscar maior conforto: cruzar as pernas ou esticá-las, deitar-se de barriga.

A disposição de todos no mesmo nível colabora para que as crianças tenham a professora e o livro à altura dos seus olhos, além de evitar disputa por espaço ou contorcionismos para vê-los.

Outra vantagem é que a roda de leitura organizada dessa maneira permite que todos possam se ver, observar as reações uns dos outros diante de um trecho lido o que resulta em um clima mais propício para o envolvimento com a história lida além de privilegiar o relacionamento e a cumplicidade do grupo.

Ler todos os dias

A roda de leitura deve ser uma atividade diária, pois só é possível que a criança construa seu gosto literário e aprenda a explicitá-lo, sinta-se à vontade para falar espontaneamente sobre um livro lido, enfim, desenvolva comportamento leitor se houver o hábito da leitura.

No entanto, ler diariamente não significa ler mecanicamente, sem intencionalidade ou objetivo, pelo contrário, a leitura diária precisa ser planejada desde a apresentação do livro, a forma que será feita e a conversa em grupo que virá depois.

Ao escolher os livros o professor precisa pensar quando é importante apresentar uma nova história, quando deve ler uma história que já faça parte do repertório das crianças e quando é recomendável ler a mesma história várias vezes.

Fazer a leitura de um mesmo livro costuma agradar muito aos pequenos, pois possibilita a previsibilidade, o que dá a eles uma gostosa e confortável sensação de controle, além de ser importante apoio à atividade de reconto.

Só livro?

Há professores que, mesmo apoiando-se em livros, gostam de usar fantoches, objetos, aventais ou fantasiar-se na hora das histórias.

Talvez isso aconteça porque “só ouvir a leitura” parece pouco e pensa-se que esses recursos tornem essa atividade mais lúdica. Pelo contrário, ouvir a leitura de histórias é uma atividade significativa, rica e complexa por si só: a criança precisa atentar-se sem se perder no enredo e ainda fazer todas as relações do que ouve com os seus conhecimentos e suas emoções e isso é muito prazeroso, mas também exige grande esforço intelectual.

Para que o envolvimento com a leitura aconteça, é preciso colocá-la em lugar de destaque. A mágica e o encantamento vêm de uma boa leitura de um livro cuidadosamente escolhido. Dessa forma, quaisquer artifícios se tornam desnecessários.

Os três momentos da roda de leitura: antes, durante e depois

Para começar...

Para iniciar a roda de leitura, alguns cantarolam uma canção, outros falam versinhos ou batem palmas. Essas formas de começar uma leitura são estratégias usadas para organizar a roda, chamar a turma, mas se a roda de leitura acontece sempre no mesmo momento do dia, as crianças já poderão prever e preparar-se em corpo e emoção para ouvi-la.

> No início do ano as crianças não possuíam a rotina da leitura diária, algumas crianças não ficavam sentadas no círculo, não paravam para ouvir, interrompiam para falar de assuntos que nada tinham a ver o livro (...)
>
> Atualmente sentam-se em círculo, ouvem histórias diferenciadas e até trazem livros de casa para compartilhar com os colegas. Hoje conseguem aguardar a leitura para depois visualizarem as figuras. Após a leitura sempre tem a roda de conversa onde levantam questões interessantes (...)
>
> Professora Gabriela Isis Martins Moreira

Progressivamente as crianças vão, por meio do acompanhamento da rotina, entendendo e se colocando nesse ritual. Quando a professora toma o livro nas mãos e as convidam à roda, elas confirmam o que já sabem: Chegou a hora da história!

Antes da leitura:

Na roda, com o livro em mãos, é importante apresentá-lo, desde o título, autor, editora, falar sobre o motivo da escolha. Para isso não há receita, cada um pode ser apresentado de uma maneira, exatamente porque cada livro é de um jeito e foi escolhido por um motivo: porque emociona, porque faz rir, porque tem palavras e expressões interessantes. Todos esses motivos devem ser explicitados para as crianças.

O mesmo vale para os autores, há aqueles que temos muitas coisas interessantes para compartilhar, os que sabemos muito e falamos quase com intimidade, outros que, ainda que pesquisemos e nos interessemos, sabemos bem pouco. Há os que conhecemos e lemos vários de seus livros e os que nos apaixonamos a partir da leitura de um único livro e tudo isso pode ser motivo para uma boa conversa que vai nos ajudar a contextualizar a obra a ser lida.

Para tornar esse momento mais envolvente, é interessante conversar com as crianças sobre o livro para que elas digam, a partir da capa ou do título, o que imaginam

ou esperam daquela história, se conhecem o autor, se gostam de outros livros dele, se acham que esse será parecido, enfim, essas são algumas possibilidades.

Durante a leitura:

É aconselhável ler o livro na posição de leitor, voltado para si. Combine com a turma o momento de mostrar as ilustrações, antes ou após ler o livro todo. A exceção é para os livros que os textos se complementam com as imagens, sem elas não fazem sentido. Nesse caso, é importante tentar deixá-los à vista das crianças e fazer a leitura de forma que as crianças entendam que o que o leitor diz sai do texto e não das imagens.

Algumas dicas importantes:

1. Faça a leitura na íntegra, sem substituição ou explicação de palavras ou expressões, as crianças compreenderão pelo contexto;
2. Leia com a emoção, ritmo e entonação que o texto pede;
3. Aproveite cada pequena pausa no texto para olhar para os seus alunos. “Buscá-los” e acolhê-los com o olhar é uma importante estratégia para envolvê-los, deixá-los atentos e criar um clima favorável de leitura;
4. O melhor é não interromper a leitura, porém, caso as crianças se dispersem, faça uma pequena interrupção para trazê-las de volta ao interesse perguntando, por exemplo: ‘’ E agora, o que será que vai acontecer?’’;
5. Se o texto for longo para crianças, divida-o em capítulos, com paradas em momentos estratégicos, de forma que as deixarão com o desejo de continuar ouvindo a leitura no dia seguinte.

Depois da leitura:

Depois da leitura o melhor é conversar. Essa conversa deve ser leve, com jeito de um bate-papo mediado pelo professor e não de um questionário para verificar respostas certas ou erradas, afinal, nas situações reais, quando comentamos sobre um livro com alguém que também o leu, não estamos preocupados em responder perguntas ou dizer o que o outro quer ouvir, queremos simplesmente, conversar.

Apesar da leveza e da descontração dessa conversa, o professor precisa saber o que quer com ela, então é preciso planejar essa atividade. Se vai explorar a conversa

entre as crianças sobre o que o autor escreveu, se vai explorar a forma sobre como o autor escreveu, seu estilo.

Nesse momento o professor pode reler trechos que as crianças gostaram e também pode falar do que mais gostou, deve cuidar para que todas as crianças possam falar e, principalmente, cuidar que todas sejam ouvidas. Deve ser modelo de quem lê e diz, mas também de quem se silencia para ouvir demonstrando interesse no que os pequenos dizem.

Nessa conversa podem aparecer as mais diferentes e possíveis sensações, opiniões e essa diversidade é muito bem-vinda e importante para a construção de sentido pelas crianças, pois, depois de uma boa conversa compreendemos muito melhor o sentido do que lemos.

> "Brayan pediu para a professora ler novamente o trecho 'E OS DOIS SE OLHARAM E ENTENDERAM TUDO...' porque ele havia gostado muito de como foi escrito. Uma colega disse que não conseguia entender o que o escritor quis dizer com isso e ele explica:
>
> - É que quando a gente está apaixonado, só de olhar já dá para saber o que o outro está pensando! "
>
> BRAYAN DA SILVA TRELHA, 6 ANOS, aluno da EM ProfªDaisy Rollemberg Trefíglio

Roda de Leitura – orientações didáticas para a situação de leitura (antes, durante e depois)

EM Meu Amor

- Leia diariamente para seus alunos.
- Ao ler uma história para as crianças, leia o texto na íntegra, sem a substituição de palavras, mesmo que o intuito seja o de facilitar a compreensão, pois esta deve ocorrer no próprio contexto;
- A leitura não deve ser interrompida para explicar o significado das palavras, combine com eles o momento que irá mostrar as imagens.
- Enquanto lê, é importante segurar o livro virado para si, modelizando assim um comportamento que é típico do leitor;
- Ao escolher um livro é importante que não o faça com finalidades estritamente atitudinais e moralistas, bem como para tratar de conteúdo específico;
- Ouvir uma boa leitura e ter a oportunidade de comentar já é uma atividade completa. Não há necessidade de complementá-la propondo que as crianças façam desenhos da parte que mais gostaram, dramatizações, dobraduras e etc. Essas propostas não favorecem em absoluto para que as crianças aprendam mais sobre o texto nem para que se tornem melhores leitores.

Leitura Simultânea

Essa proposta consiste na seleção de livros pelos professores da história que será lida na sessão de leitura. Para essa escolha, o professor deve estar bastante atento à qualidade literária dos livros, às ilustrações, à seleção de bons autores e preferências da turma.

Escolhidos os livros, os professores se reúnem, trocam ideias e impressões acerca dos títulos. Em seguida, cada um elabora um cartaz que deverá conter a cópia da capa do livro escolhido, uma resenha e um espaço destinado às escolhas das crianças com inscrições com seus nomes, como podemos observar na foto abaixo.

EM Zumbi dos Palmares

Terminada essa etapa é importante compartilhar com as crianças as propostas de leitura, conversando sobre as resenhas e suas expectativas sobre as histórias que vão ouvir. Outra questão importante a ser considerada e que contribui para que as crianças se apoiem em outros critérios como o título, a capa, o escritor, é não informar quem será o professor responsável pela leitura de uma determinada história. É importante que as crianças escolham a obra literária, não o leitor do texto.

Após a escolha pelas crianças elas registram seu nome no cartaz correspondente.

EM Menino Jesus

A outra etapa consiste em marcar um dia para a realização das sessões de leitura. Vale a pena alimentar o interesse e curiosidade da turma, para que criem expectativas sobre esse dia especial. No dia marcado, cada criança deverá se encaminhar para o espaço reservado conforme sua escolha e todos os professores estarem preparados para receberem seus leitores. Para esse momento da leitura é importante que se tenha um planejamento considerando o antes, apresentando a história de modo a instigar o interesse e suspense, o durante, realizando uma leitura que envolva e encante a turma e depois, abrindo um espaço para conversar sobre a história.

Depois desse momento cada criança retornará para sua sala onde é importante garantir um espaço que, a partir da mediação do professor possam trocar suas impressões sobre a história, comentar sobre sentimentos, sensações e curiosidades. Pode-se combinar de não revelar o final criando um suspenso para que outras crianças tenham desejo em ouvir essa história em um outro momento.

Essa é uma proposta bastante potente para criar uma comunidade de leitores. A quantidade de sessões e os intervalos entre uma e outra, são decisões que a escola deverá tomar. No entanto é bom destacar a importância da regularidade para o desenvolvimento dos comportamentos leitores.

Nome Próprio

Práticas de Linguagem Oral e Escrita

Como utilizar esse material

Temos a seguir uma lista de sugestões de propostas que foram sistematizadas pelos professores dessa rede de ensino. Não se trata de um material pronto! Para usá-lo bem, é preciso considerar que:

- A escolha das atividades deve estar diretamente relacionada à avaliação da professora sobre sua turma para que possa selecionar apenas as que são realmente necessárias para seu grupo.
- As propostas colocam diferentes níveis de desafios, mas não é necessário propor às crianças todas as atividades, uma a uma. Elas podem ser vistas de modo independente. É possível selecionar propostas diferentes para as turmas, de 4 a 5 anos, nos diferentes momentos do ano. Importa saber que não é a repetição da atividade que vai resultar em aprendizagens. Portanto, é importante avaliar: uma vez que a criança já demostrou conhecer a escrita de todos os nomes, essas atividades tornam-se dispensáveis.
- Algumas atividades são mais longas e tem caráter sequencial, como por exemplo, a proposta de agenda. Outras são de uso permanente, como por exemplo, a escrita do nome para a identificação de pertences e da própria produção. A combinação de atividades sequenciadas e permanentes deve estar à serviço da proposta pedagógica da escola e das necessidades das crianças de cada turma.
- Ao desenvolver cada proposta, é importante fazer anotações no corpo desse material incluindo observações sobre como propor a atividade, intervenções que funcionaram melhor, etc. Desse modo, o material pode ser atualizado de acordo com a prática do professor.

É importante considerar que em qualquer das propostas aqui sugeridas, é fundamental assegurar que as crianças tenham boas experiências com a escrita, constituindo-se como usuárias de diferentes práticas sociais de escrita, evitando lições, fichas ou outros modelos de atividades escolarizadas, que ocultam os usos sociais da escrita, objeto de atenção para os pequenos. Além disso, é importante considerar que é condição para o sucesso do processo de alfabetização, nos anos iniciais, as experiências leitoras e escritoras na Educação infantil, o que pressupõe tempo para as crianças pensarem, antes de colocar em práticas as intervenções sugeridas. Para intervir é preciso avaliar as necessidades das crianças e o tempo entre elas de modo a

deixar que pensem, que desenvolvam ideias próprias sobre como se lê e como se escreve, e possam checar suas hipóteses no trabalho conjunto com outras crianças.

O papel do nome próprio na escrita inicial

"O conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes para os alunos que estão se alfabetizando:

- É uma escrita livre de contexto; é uma escrita que informa sobre a ordem não-aleatória dentro do conjunto de letras.
- A escrita do próprio nome representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, pelas seguintes razões:
  - ✓ Tanto do ponto de vista linguístico como do gráfico, o nome próprio é um modelo estável;
  - ✓ Nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que se elimina, para a criança, a ambiguidade na interpretação;
  - ✓ Nome próprio tem valor de verdade porque se reporta a uma existência, a um saber compartilhado por ambos, emissor e receptor;
  - ✓ Do ponto de vista da função, fica claro que identificar objetos ou indivíduos com nomes faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura;
  - ✓ Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta linguística e o referente coincidem.

A escrita de nomes próprios é uma boa situação para trabalhar com modelos de escrita, e isso é conveniente porque esse tipo de modelo oferece informação à criança sobre:

- ➢ A forma e o valor sonoro convencional das letras; a quantidade de letras necessária para escrever os nomes; a variedade, a posição e a ordem das letras em uma escrita convencional; a realidade convencional da escrita, o que serve de referência para checar as próprias hipóteses".

Fonte: Rosa Maria Antunes de Barros, Trabalho pedagógico com nomes próprios. PROFA, M1U3T4.

As orientações didáticas

Sabemos que o modo como as propostas são orientadas pode alterar completamente as condições de produção das crianças. Por isso, ao escolher uma proposta para levar às crianças, é importante refletir sobre como propor. Para apoiar essa reflexão, sugerimos a seguir algumas orientações didáticas que sustentam qualquer proposta.

- As propostas feitas às crianças devem se ajustar, conforme os desafios possíveis para cada grupo.
- É importante que o professor deixe que as crianças formulem suas hipóteses e definam suas estratégias. Vale lembrar que na Educação Infantil não se trabalha com a meta de conquistar a escrita convencional, mas sim de assegurar que todas as crianças possam pensar sobre o sistema de escrita. Por isso é importante dar tempo às crianças e observar como elas resolvem os problemas que lhes são propostos.
- O professor deve passar pelos grupos enquanto as crianças escrevem ou leem, observando e oferecendo apoio apenas quando necessário, apontando os recursos que podem ser consultados como, por exemplo, as listas ou o nome de algum colega da sala.
- É interessante que o professor facilite as trocas de estratégias desenvolvidas pelas próprias crianças, confrontando-as e auxiliando-as a solucionarem os problemas por meio de seus próprios recursos.
- As crianças precisam ter a oportunidade de voltar às mesmas atividades para que possam checar o que aprenderam ou ver um mesmo problema sob outro ponto de vista. Por isso, é importante que a oferta de situações de leitura e escrita do nome próprio tenham continuidade na rotina diária da sala.
- Ter a lista de nomes na sala para que possa ser consultada sempre que precisar escrever outras palavras é uma condição para a escrita inicial das crianças. Por isso, é fundamental ter na sala um cartaz de pregas com as filipetas móveis com os nomes de todas as crianças da turma, de modo legível e de fácil manipulação.

Orientações para a confecção do cartaz de nomes

"Os nomes nas filipetas devem estar sempre em letras maiúsculas, para uniformizar as escritas e não atrapalhar a concentração das crianças. Deve-se grafar todos na mesma cor, sem diferenciar o nome de meninos e meninas. É muito comum nas escolas escrever em determinada cor o nome das meninas (em geral, rosa ou vermelho) e em outra o nome dos meninos. No entanto, essa prática não é adequada, uma vez que é necessário deixar claro para os alunos que uma letra é sempre a mesma, independentemente da cor em que apareça. Quando é fornecida uma pista externa ao sistema de escrita, como a cor da letra, isso acaba na verdade dificultando a aprendizagem da criança.

Além disso, as palavras não podem ser todas do mesmo tamanho. Elas têm de variar de acordo com o tamanho real dos nomes. Assim, por exemplo, a escrita do nome "Ana" deve ser menor do que a de "Joana". A criança precisa perceber que essa é uma pista da escrita. Também não se deve colocar nenhum outro sinal que facilite a identificação dos nomes, como fotografias ou recortes de revista colados ao lado dos nomes, pois isso pode acabar levando a criança a memorizar aqueles símbolos, e não a grafia. O aluno não precisa de desenhos para escrever, e sim de oportunidades para escrever algo que faça sentido."

DICA

"A lista de nomes precisa estar situada em um local de fácil acesso, de modo que as crianças possam utilizá-la como fonte de consulta permanente. Em muitas salas de aula, a lista é colocada tão alto e tem tantos desenhos e fotografias perto dos nomes que praticamente se torna um objeto de decoração, em vez de um material de trabalho dos alunos."

(Fonte: AUGUSTO, S; RANA, D. Língua Portuguesa. Nós da educação, dez desafios para o professor ensinar.)

Sugestões de atividades

Identificação de pertences e da própria produção

Objetivo:

- Aprender o uso social da escrita do próprio nome como identificação de seus pertences.

Conteúdos:

- Escrita do nome em situações contextualizadas de identificação de pertences.

São inúmeras as situações do cotidiano em que é preciso escrever o próprio nome para sabermos a quem pertence um desenho, um estojo, etc. Essas situações podem ser aproveitadas em sala como mais uma oportunidade para que as crianças escrevam o próprio nome. Além disso, pode servir como fonte de consulta e referência para a criança estabelecer relações entre o seu nome e os nomes dos colegas.

Profª Aparecida Homsi Salles Cunha

Orientações didáticas:

Inicialmente, a professora deve ser a escriba do nome da criança, sendo o modelo para os pequenos. Poderá anunciar: vou passar escrevendo o nome de vocês! Então, ela se aproxima de cada criança e mostra onde vai escrever enquanto fala o seu nome. Essa situação, isoladamente, não garante a aprendizagem da escrita do nome próprio, mas é condição para que a criança pequena tenha um modelo de uso e veja o funcionamento da escrita em uma situação contextualizada. A professora, em um primeiro momento, se coloca como escriba de todos os nomes e gradativamente favorece que as crianças o façam com autonomia.

A professora pode problematizar com o grupo a necessidade de marcar suas produções e pertences. Deve favorecer o uso do apoio do nome escrito na filipeta móvel para que a criança possa ajustar sua escrita à convencional.

A professora poderá incentivá-los perguntando, por exemplo: depois que vocês terminarem o desenho, o que precisam fazer? Pode, ainda, sugerir: quem quiser pegar

a sua tarjeta que está no quadro de pregas para ajudar na hora de escrever, pode pegar ali.

Se eu fosse um peixinho

Objetivo:

Apresentar a lista de nomes das crianças para a turma

Favorecer às crianças a reflexão sobre o sistema de escrita a partir da leitura de nomes próprios.

Conteúdos:

Prática de leitura do nome próprio.

Análise das características e regularidades do sistema de escrita.

As crianças, sentadas no centro do círculo, são convidadas a brincar de “sair do fundo do mar”. A medida que vão cantando a melodia “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar ...”, a professora disponibiliza no centro da roda o conjunto das tarjetas de nome da sala e a criança que foi mencionada na cantiga deverá, então, selecionar a escrita do seu nome.

Orientações didáticas:

Quando a professor quiser focar apenas alguns nomes, então ela poderá informar às crianças que nesse dia a brincadeira será apenas com alguns nomes. Nesse caso, deve escolher previamente as tarjetas com os nomes que serão utilizados na atividade de acordo com os desafios pensados para o grupo. A professora poderá fazer intervenções do tipo: começa com essa letra? Tem outro nome que começa igual? etc.

Uso das listas de nomes da turma

Objetivo:

- Aprender a funcionalidade da escrita em sua cultura por meio do uso das listas. ▸ Ler e escrever os nomes em contextos significativos

Conteúdos:

- Leitura e escrita do nome em situações contextualizadas
- Uso das listas de nomes

Essa é uma situação para as crianças consultarem a lista de nomes diariamente, para os mais diversos fins em que o uso da lista é organizador do cotidiano. Por exemplo, saber quem veio e quem faltou ou para saber quem será responsável por alguma tarefa em especial, saber quem será o contador de histórias do dia ou quem trouxe um assunto do jornal para a roda de conversa, etc.

Orientações didáticas:

A professora pode explorar o uso das listas aproveitando a oportunidade para que as crianças leiam e escrevam os nomes. Por exemplo, pedir que os ajudantes escrevam o nome dos ajudantes do dia seguinte; escrevam o nome dos aniversariantes do mês; escrevam o nome de quem foi embora mais cedo; escrevam o nome do amigo que trará algo para o dia seguinte, etc..

Escrita do nome com letra móvel

Objetivo:

- Favorecer situações onde as crianças possam escrever segundo suas hipóteses.
- Favorecer às crianças a reflexão sobre o sistema de escrita.

Conteúdos:

- Escrita do nome próprio
- Análise das características e regularidades do sistema de escrita.

Essa é uma atividade em que as crianças fazem uso das letras móveis para escrever segundo suas hipóteses e, posteriormente, confrontar com a escrita convencional. **A**s letras móveis facilitam o trabalho das crianças no momento de reescrever porque permitem a elas “errar”, fazer experimentos com a troca de letras e relacionar as ocorrências da mesma letra em diferentes nomes.

Bingo de Nomes da Turma

Objetivo:

- Apresentar a lista de nomes das crianças para a turma
- Favorecer às crianças a reflexão sobre o sistema de escrita.

Conteúdos:

Prática de leitura do nome próprio.

Análise das características e regularidades do sistema de escrita.

EM José Froes Filho

Todas as crianças ganham tabelas diferentes com nomes das crianças da sala. A professora sorteia a filipeta, lê o nome, mas não mostra. Pergunta para as crianças quem tem aquele nome. Quem tiver o nome na cartela, coloca uma tampinha em cima. Quem acertar os nomes primeiro, grita: Bingo! Ganha quem completar sua cartela primeiro.

EM José Froes Filho

O professor intencionalmente organiza os nomes da cartela do bingo de forma desafiadora para que, as crianças possam refletir sobre as regularidades do sistema de escrita (nomes do mesmo tamanho, nomes compostos, nomes que começam e/ou terminam com a mesma letra, nomes parecidos, etc.);

Em uma variação possível as próprias crianças escolhem quatro nomes da lista de colegas da classe. Escrevem o nome em cada espaço da tabela. Essas serão as bases para jogar bingo de nomes.

Orientações didáticas:

No momento que antecede ao jogo:

A professora pode perguntar ao grupo: quem terminou de escrever sua tabela com os nomes pode checar a lista de nomes da turma para ver se precisam ou não mudar alguma coisa. Deve dar tempo para que as crianças pesquisem e escolham os nomes dos amigos e também tempo para que as duplas discutam e reflitam sobre como escrever. Possibilitar que confrontem suas escritas com a lista de nomes da turma e dar tempo para que as duplas ajustem suas escritas.

Durante o jogo:

A professora pode ajudar na troca de saberes do grupo perguntando: quem marcou um nome diferente do que está escrito aqui? Por que você acha que aí está escrito esse nome? Qual a diferença entre o nome que marcaram e o que está na filipeta?

O professor intencionalmente pode sugerir dois nomes da cartela do bingo criando novos desafios para que as crianças possam refletir mais sobre as regularidades do sistema de escrita (nomes do mesmo tamanho, nomes compostos, nomes que começam e/ou terminam com a mesma letra, nomes parecidos, etc.);

Depois, entrega as cartelas às duplas informando ao par os nomes que compõem sua cartela. Lê o nome sorteado e dá um tempo para as duplas fazerem a leitura dos nomes, discutirem e decidirem se tem o nome ou não na cartela. Percorre a sala checando as marcações feitas pelas duplas. Mostra a filipeta sorteada fixando-a no quadro para que as crianças verifiquem suas escolhas e as demais tenham acesso à escrita do nome sorteado.

Jogo da memória dos nomes e fotos da turma

Objetivo:

- Apresentar a lista de nomes das crianças para a turma
- Contextualizar a leitura de nomes próprios.

Conteúdos:

Prática de leitura do nome próprio.

Leitura, análise das características e regularidades do sistema de escrita.

Joga-se esse jogo com as regras da memória convencional: a criança vira a cartela do nome em um lado da mesa e tem que se lembrar onde está a foto, do outro lado. Ganha o jogo quem fizer mais pares. Esse jogo provoca as crianças para a leitura, mesmo sem saber ler. Por isso é interessante ser jogado em grupos com crianças que tem saberes diferentes sobre a escrita e é totalmente dispensável para os grupos que já sabem ler todos os nomes da sala.

Orientações didáticas:

A professora poderá fazer intervenções do tipo:

- Por que você acha que é esse o nome?
- Começa com essa letra?
- Tem outro nome que começa igual?
- Quem pode ajudar o amigo saber se é esse o nome que ele leu?
- Quer pesquisar na lista de nomes da turma?
- Todos concordam que esse é o nome do ...? (criança da foto)

Para que essa atividade garanta a reflexão sobre o sistema de escrita, é preciso que as crianças tenham tempo para pensar enquanto jogam, conversando umas com as outras sobre o nome que elas reconhecem. Posteriormente a professora pode se aproximar do grupo, por exemplo, um quarteto, para problematizar algumas escritas de nomes semelhantes, enquanto as demais crianças se envolvem em outras atividades.

Que confusão!

Objetivo:

- Fazer uso da lista de nomes da sala
- Favorecer às crianças a reflexão sobre o sistema de escrita.
- Ler para separar
- Favorecer às crianças a reflexão sobre o sistema de escrita.

Conteúdos:

- Prática de leitura do nome próprio e outras escritas.
- Análise das características e regularidades do sistema de escrita.
- Prática de leitura do nome próprio e outras escritas.
- Análise das características e regularidades do sistema de escrita.

As filipetas com os nomes das crianças foram misturados com as filipetas dos nomes das histórias que lidas durante a semana. A proposta é separá-las.

Orientações didáticas:

O professor intencionalmente organiza os nomes de forma desafiadora para que as crianças possam refletir sobre as regularidades do sistema de escrita (nomes do mesmo tamanho, nomes compostos, nomes que começam e/ou terminam com a mesma letra, nomes parecidos, etc.);

A professora pode agrupar as crianças (duplas) que tenham conhecimentos diferentes, porém próximos. Pode utilizar os nomes dos personagens das histórias conhecidas pelas crianças, caso queira provocar relações da lista de nomes da sala à outras listas.

Durante a atividade a professora poderá fazer intervenções do tipo: começa com essa letra? Tem outro nome que começa igual? etc.

Escondidinho

Objetivo:

- Construir pistas de escrita para levar as crianças a desenvolver estratégias de leitura
- Refletir sobre as regularidades do sistema de escrita.

Conteúdos:

- Leitura dos nomes da turma
- Análise das características e regularidades do sistema de escrita.

Essa é uma atividade na qual as crianças vão construindo a ideia do que são pistas de leitura e quais são as melhores para descobrir de quem é o nome escondido.

Orientações didáticas:

A professora poderá fazer intervenções do tipo:
- “Amanda” começa com essa letra?
- Só o “Eduardo” começa com essa letra? Tem outro nome que começa igual?

As crianças e a professora sentam-se em círculo, de forma que todas as crianças possam visualizar a tarjeta que ela tem em mãos. A professora conta para a turma que tem um nome de um deles escondido e que eles vão adivinhar de quem é. Explica às crianças que elas deverão pedir pistas sobre as letras do nome para descobrirem de quem é o nome escondido. A cada pista, a professora mostra a letra referente e questiona de quem é o nome, se pode ser de outro, como sabem que é aquele e não outro, levando as crianças a refletirem sobre suas hipóteses. Depois de cada solicitação da crianças e letra mostrada, a professora pede ao grupo uma próxima pista.

EM Profª Drª Eurídes Mambreu

EM Profª Drª Eurídes Mambreu

A atividade pode continuar até chegar à resposta final que é quando, entre as pistas confirmadas e mostradas, há apenas uma possibilidade e, portanto, descobre-se qual era o nome escondido.

Outra possibilidade de intervenção é fazer esta atividade com poucos nomes por dia. Para a confecção das tarjetas, deve-se seguir as orientações gerais.

Agenda

Objetivo:

- Favorecer às crianças a reflexão sobre o sistema de escrita.
- Promover o uso contextualizado das agendas como portadoras dos nomes das crianças da sala.
- Favorecer às crianças a reflexão sobre o sistema de escrita.

Conteúdos:

- Prática de leitura do nome próprio e outras escritas.
- Análise das características e regularidades do sistema de escrita Prática de leitura e escrita do nome próprio e outras escritas.
- Análise das características e regularidades do sistema de escrita.

Essa proposta envolve a confecção de uma página da agenda de telefone e endereço das crianças. Cada criança produz a sua página preenchendo a primeira linha com o nome próprio. Os demais dados podem ser escritos aos poucos, um por dia, com consulta, ou podem ser preenchido em casa com a ajuda dos pais.

Orientações didáticas:

O trabalho com a agenda é uma proposta que envolve o encadeamento de várias ações, algumas que antecedem à confecção da agenda e outras que acontecem durante e após o percurso. Antes da construção de cada página da agenda, as crianças já pesquisaram diversos tipos de agenda, a função e o uso que têm em nossa cultura, as informações contidas nos diversos modelos pesquisados, a ordem alfabética para organizar a apresentação dos nomes.

Uma vez pesquisados os modelos, decidiram coletivamente a agenda a ser construída. Iniciar a construção da página com a escrita do próprio nome. É importante que as crianças possam pensar na escrita do seu nome e confrontá-la com a lista de nomes ou a filipeta para que seja uma escrita compreensível a todos; para isso é

necessário que tenham tempo para ajustar suas escritas. Os demais dados devem ser escritos aos poucos, com consulta, se necessário, ou podem ser preenchidos em casa, com ajuda dos pais.

Depois de construídas as páginas, pode-se propor que as crianças, em duplas, pesquisem na lista de nomes da turma e organizem as páginas em ordem alfabética discutindo a posição de cada nome na agenda.

Caso o grupo tenha decidido que cada criança terá sua agenda, a agenda original ficará para o uso coletivo da turma e cada criança receberá uma reprodução; Pode-se solicitar que as crianças liguem para dois amigos.

A professora poderá organizar agrupamentos produtivos e observar os conflitos que surgem nos grupos para apoiá-los; problematizar a ordem dos nomes na organização da agenda; apoiar para que todos cheguem à organização esperada; assegurar que todas as crianças tenham as suas próprias agendas para levar para casa.

A seguir, um detalhamento dos diferentes tempos dessa proposta.

Antes da atividade:

- Trazer e pedir que as crianças tragam agendas de casa. Organizar uma roda de conversa para exploração do material, discussão sobre seu uso social e levantamento de conhecimentos prévios: para que serve uma agenda, o que tem na agenda, quantos tipos de agenda podemos observar, o que elas tem em comum, a necessidade da ordem alfabética, como se usa, em quais situações, etc.

EM Adelaide Kauam Medina

- Propor a construção de uma agenda da turma, escolhendo com as crianças quais tópicos que farão parte.

Durante a atividade:

- Orientar e solicitar aos pais ajuda às crianças em situação de pesquisa sobre informações para constarem na agenda, trazendo seus dados (nome completo, telefone e endereço).
- Organizar na rotina dias (podem ser alternados) para a sistematização da agenda, momento em que a criança irá preencher a sua folha da agenda. As crianças que precisarem, podem ter mais ajuda da professora.
- Solicitar que individualmente escrevam seu nome, a princípio sem apoio. Caso seja necessário, problematizar as estratégias e materiais disponíveis na sala para consulta (onde você pode buscar seu nome para escrever). Para isso é necessário que tenham tempo e oportunidade para ajustar suas escritas de modo que fiquem compreensíveis a todos.

EM Adelaide Kauam Medina

Final da Atividade:

- Problematizar com as crianças: quem sabe qual será o primeiro nome e por quê? Problematizar com as crianças outras situações como nomes parecidos, quais pistas usar para saber qual será o próximo nome. Em seguida propor ao grupo a organização de todos os nomes. *
- Levar a agenda para casa para ligar para os amigos que quiser no final de semana, no dia do aniversário, para perguntar porque faltou, etc.

Listas

Práticas de Linguagem Oral e Escrita

Como utilizar esse material

Este material traz um conjunto de sugestões para trabalhar nas escolas. Não se trata de um material pronto. Todas as propostas são sugestões que precisam ser **planejadas, discutidas com o coordenador pedagógico a fim de ajustar as orientações didáticas**. Para usá-lo bem, é preciso considerar:

- O principal objetivo é criar bons contextos para que as crianças possam pensar sobre a escrita.
- As necessidades das crianças e o tempo que elas necessitam para pensar, evitando intervenções desnecessárias que muitas vezes se sobrepõem às iniciativas das crianças.
- A escolha das sequências para cada turma deve estar diretamente relacionada à avaliação da professora sobre o conhecimento das crianças para que possa selecionar o que é necessário e desafiador para seu grupo.
- É possível selecionar propostas diferentes para as turmas de 4 e 5 anos nos diferentes momentos do ano. Importa saber que não é a repetição da atividade que vai resultar em aprendizagens. Portanto, é importante avaliar os avanços da criança e replanejar as atividades seguintes.
- A combinação de sequências de atividades e outras modalidades de organização como, por exemplo, as atividades permanentes é um desafio para as escolas, tendo como principal objetivo assegurar a integridade do currículo e as experiências educativas a que as crianças têm direito. Ao desenvolver cada proposta é importante fazer anotações no corpo desse material, incluindo observações sobre como propor as atividades, intervenções que funcionaram melhor, etc. Desse modo, o material pode ser atualizado de acordo com a prática do professor.

1. O trabalho com as listas na escrita inicial

"Listar significa relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Por exemplo: lista de convidados para uma festa, lista dos produtos para comprar, lista dos compromissos do dia, lista das atividades que serão realizadas na sala de aula, etc. Por ter uma estrutura simples, a lista é um texto privilegiado para o trabalho com alunos que não sabem ler e escrever convencionalmente, mas é necessário que o

professor proponha a escrita de uma lista que tenha alguma função de uso na comunidade ou na sala de aula." (PROFA M2U4T10)

O TRABALHO COM LISTAS

As sequências de atividades que envolvem o trabalho com listas podem ter diversos contextos comunicativos. Quando a função comunicativa é clara, o envolvimento das crianças é maior, pois elas veem um sentido na lista a ser feita.

Lista por quê?

- Favorece a reflexão sobre o sistema de escrita possibilitando aos alunos pensar muito mais *em como escrever (que* letras usar, quantas usarem, em que ordem usar);
- Favorece a utilização de estratégias próprias de leitura, pois sabem todos os itens que a compõem, mas não indica a sua disposição, portanto, pensam em como começa, como termina, tamanho das palavras, etc.;
- Apresenta valiosa fonte de informação e consulta;
- Não há preocupação em pensar em *o que escrever*, mas *como escrever*, uma vez que, as palavras que compõem a lista são conhecidas pelas crianças;
- Vem ao encontro do que pensam as crianças: de que só os nomes estão escritos e isso, em situação de leitura, permite que antecipem o significado de cada item.
- A lista é composta por palavras do mesmo campo semântico (animais, brinquedos, etc.);
- É um texto muito presente no dia a dia das pessoas e amplamente utilizado na nossa sociedade.

As orientações didáticas

Sabemos que o modo como as propostas são orientadas pode alterar completamente as condições de produção das crianças. Por isso, ao escolher uma proposta para levar às crianças, é importante refletir sobre a melhor maneira de orientar essa proposta. Para apoiar essa reflexão, sugerimos a seguir algumas orientações didáticas boas para qualquer atividade.

- Ter a lista de nomes na sala para que seja consultada sempre que precisar escrever outras palavras é uma condição para a escrita inicial das crianças. Por isso, é fundamental ter na sala um cartaz de pregas com as filipetas móveis com os nomes de todas as crianças da turma (veja em Orientações Didáticas – Nome próprio), de modo legível e de fácil manipulação, para que as crianças possam consultá-las quando precisarem escrever outras palavras.
- As sequências de atividades devem ser propostas às crianças conforme os desafios possíveis para aquele grupo, definindo o momento ideal para isso: primeiro ou segundo semestre, por exemplo.
- Durante as atividades, é importante que o professor deixe que as crianças formulem suas hipóteses e definam suas estratégias. Vale lembrar que, na Educação Infantil, não se trabalha com a meta de conquistar a escrita convencional, mas sim de **assegurar que todas as crianças possam pensar sobre o sistema de escrita**. Por isso, é importante dar tempo às crianças e observar como elas resolvem os problemas que lhes são propostos.
- É interessante que o professor facilite as trocas de estratégias desenvolvidas pelas próprias crianças, confrontando-as e auxiliando-as a solucionarem os problemas por meio de seus próprios recursos.

A seguir, algumas ideias para ajudar na hora do planejamento das atividades. A partir desse cardápio e das sugestões de atividades que podem constar em cada sequência, você, professor, pode organizar o seu planejamento repensando a ordem didática das propostas, construindo as orientações didáticas a depender da avaliação de sua turma.

2. Sugestões

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: Histórias

Pode ser um contexto onde as crianças tenham que ranquear as histórias favoritas, eleger uma história para compartilhar com outra turma, ou eleger a melhor história de um mesmo autor, ou ainda organizar a memória das histórias lidas para que possa lê-las novamente depois de um tempo.

Sugestão 1: Títulos de histórias favoritas

- Na roda de conversa, a professora apresentará alguns livros previamente selecionados por ela para que as crianças escolham quais gostariam que fossem lidos para elas e para a outra turma; as crianças manusearão, discutirão e escolherão cinco livros para serem lido, um por dia, durante a semana;
- Elaboração da lista dos títulos escolhidos em um cartaz, ditados pelas crianças e escritos pelo professor;
- Leitura das histórias, uma por dia; após a leitura de cada livro, o professor escreverá o título em uma tarjeta com a ajuda das crianças e afixará para que as crianças observem os títulos já lidos;
- Ao término das leituras (em roda) com as tarjetas dos títulos, propor o desafio para as crianças elegerem três histórias, pensando qual é qual para selecionar nas tarjetas, para montar a lista das favoritas da sala;
- Em duplas, escrever com letras móveis, o título das três histórias selecionadas que acreditam ser a mais votada pela outra turma;

Cada dupla receberá a lista das histórias preferidas e fará a pesquisa com a outra turma para saber as preferidas deles (cada dupla pode perguntar para duas crianças da outra sala), precisando pensar qual é qual para fazer a anotação;

EM Profº Modesto

- De volta para a sala, realizar a leitura para o professor fazer as anotações gerais e apuração dos votos e escrever os títulos na ordem de número de votos;
- Leitura da lista dos mais votados;
- Em duplas, escrever com papel e lápis o resultado do título vencedor a ser lido para a outra turma, para socializar com a escola.

Sugestão 2: Histórias do mesmo autor

- Em roda, a professora mostra às crianças alguns livros que elas conhecem e outros que elas não conhecem, de um mesmo autor. Fala um pouco sobre ele (pode recorrer às informações que, normalmente, vêm na contra capa),

EM Profº Modesto Rodrigues Marques

dos motivos de tê-lo escolhido para ler para a turma. Lê o título de todos e informa que as próximas rodas de leitura serão com esses livros;

- As crianças se agrupam para observar/explorar/manusear os livros. É interessante que os livros não lidos ainda e, portanto, desconhecidos pelas crianças, sejam distribuídos e não fiquem somente em um grupo;
- Os grupos falam sobre os livros que conhecem e sobre o que acham que dizem os livros que não conhecem. Ditam à professora um pequeno texto sobre o que sabem de cada livro e o que imaginam que diz os livros desconhecidos, justificando suas suposições. A professora escreve em um cartaz (sem anotar o título);
- A professora leva para a roda todos os títulos em tarjetas, diz às crianças todos os títulos sem apontar, e as crianças usam as estratégias próprias, compartilham suas opiniões para encontrar qual é qual e fixá-lo no cartaz;
- A professora faz a leitura de cada livro em um dia da semana até terminar. Cada vez que a professora vai ler uma história que o grupo não conhece ela lê antes o que ditaram no cartaz, faz a leitura do livro e conversa com as crianças sobre suas suposições, se o que pensaram se confirma ou não, se querem mudar o texto do cartaz, etc.;
- (Se as histórias deste autor têm características em comum – se são engraçadas, se são de medo, se fazem se emocionar etc. – as crianças ditam à professora trechos da história que justifiquem essas características e a professora escreve em um quadro);
- As crianças, em duplas, recebem uma folha com todos os títulos em ordem diferente à apresentada no cartaz e usam suas estratégias para ler todos os títulos. Cada título encontrado recebe uma marca indicando que a dupla já foi capaz de ler aquele;
- Escolhendo a história preferida:
    - As crianças recebem individualmente uma lista com os títulos em ordem diferente da anterior para votarem em sua história preferida, colocam em uma urna e os votos serão contados pelos ajudantes do dia com a colaboração da professora;

- Cada criança recebe todos os títulos em tarjetas com o título para escolher sua história preferida; - Em roda, cada criança está com sua tarjeta na mão, diz qual história escolheu, leva até o cartaz e marca a história fazendo uma barra;
- As crianças escrevem o título da sua história preferida em uma cédula e deposita em uma urna e os votos são contados depois pelos ajudantes do dia com a colaboração da professora;

- As crianças ditam a professora um texto de recomendação do autor e do livro para a escola e pais. Todas as crianças assinam e o texto que é fixado no mural da escola.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: Cardápios

Pode apresentar um contexto real, como: organizar um cardápio dos alimentos preferidos das crianças ou comidas deliciosas para a cozinheira ensinar como faz. Pode ter também um contexto de faz de conta: pesquisar sobre sabores de sorvete ou de pizzas para o canto da sorveteria e pizzaria, respectivamente.

Sugestão 1: Festa dos aniversariantes

- Roda de conversa com as crianças sobre a comemoração dos aniversariantes, elaborando com eles alguns combinados, como, por exemplo, o que eles gostariam que tivesse na festa, se haverá a participação dos pais, levantar quais são os aniversariantes, qual espaço da escola será utilizado para comemoração, com o que a escola pode contribuir que dia será, etc.;
- Levantamento com as crianças sobre o cardápio da festa, isto é, quais alimentos eles gostariam e que não poderiam faltar na comemoração; (o professor será escriba das sugestões das crianças ajudando-as nesta escolha, pois podem surgir sugestões difíceis ou muitas sugestões; é importante conversar sobre isso com as crianças);
- Leitura da lista para as crianças e com a participação delas, fazendo as intervenções e questionamentos intencionais, favorecendo que as crianças façam uso das estratégias de leitura. Esta lista será afixada na sala para que as crianças leiam e consultem sempre que necessário;

- Decidir com as crianças o que será da responsabilidade da escola e o que terá que contar com a contribuição dos pais; registrar em duas novas listas, juntamente com as crianças;
- Escrita em um cartaz, juntamente com as crianças, de um bilhete aos pais que será afixado na parede de fora da sala para que os pais possam ler, dizer para as crianças que o nome dos alimentos será colocado em outro dia; posteriormente escrever também um bilhete para direção da escola dando o mesmo encaminhamento já citado;
- Levar tarjetas com os nomes dos alimentos da lista, informando às crianças que nelas estão escritos os nomes dos alimentos que não podem faltar na comemoração, mas que agora elas precisam ajudá-la a separar os alimentos que vão colocar no bilhete endereçado aos pais e os alimentos que vão para o bilhete endereçado à direção da escola;
- Elaboração de uma planilha contendo os alimentos que os pais vão contribuir. As crianças deverão levar para casa e anotar qual será o seu. Antes, combinar com os pais que é a criança que deverá localizar na planilha o alimento escolhido;
- Roda de conversa sobre essa experiência e montagem de um painel com as planilhas trazidas pelas crianças. Neste momento é importante levá-las a comparar as planilhas, observando se foi registrado a mesma coisa, o que apareceu mais e se algum alimento não foi marcado;
- Propor uma oficina de proposta, oferecendo diferentes suportes e materiais para que as crianças produzam as ilustrações que irão compor o cenário da festa (decoração);
- Organização do espaço com a ajuda das crianças para a realização da festa e comemorar os aniversários daquele período;
- Posteriormente à festa, recorrer à lista e levantar com as crianças se na festa continha tudo que estava em nossa lista;
- Em duplas, com lápis e papel, propor que escrevam o que mais gostaram de comer na festa, pois essas escritas vão para um painel que será compartilhado com os familiares.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: Compras

No contexto real: lista de brinquedos que a escola irá comprar lista de objetos que serão coletados para o canto da casinha, lista de guloseimas para o piquenique, lista de materiais para o ateliê de artes e lista de ingredientes de uma receita. No faz de contas: lista de compras para o canto do supermercado, lista de compras de materiais para o canto da livraria, etc.

Sugestão 1: Piquenique

- Na roda de conversa, conversar com as crianças para combinar um passeio ao bosque e que lá será feito um piquenique; perguntar para as crianças quem já fez um piquenique, se sabem o que pode ser levado, o que gostariam de levar;
- Elaboração de uma lista dos itens para o piquenique (as crianças vão ditando o que gostariam de levar e o professor escreve);
- Com a lista pronta, ler coletivamente e discutir o que é possível levar e o que não dá para levar; pedir às crianças para riscarem o que não será levado; Colocar os itens em tarjetas problematizando para que as crianças reflitam e leiam qual é qual reorganizando a lista dos itens que levarão para o piquenique;
- Reorganizada a lista, o professor fará uma tabela ao lado dos itens para que cada criança anote seu nome ao lado do que levará;
- Leitura em dupla (em folha sulfite, uma criança lendo para a outra) da lista final para confirmar se ficou conforme o combinado;
- Escrita coletiva de um bilhete para os pais, avisando sobre o piquenique e as crianças escreverão em seus bilhetes o que escolheu levar;
- As crianças farão a leitura do bilhete para os pais;
- Conferir no dia do passeio, os itens trazidos, com a leitura feita pelas crianças identificando no cartaz onde está escrito o produto e marcá-lo;
- Em duplas, após o piquenique, fazer a escrita com letras móveis dos alimentos (ou escolher dois, um cada um) que mais gostaram no piquenique.

Sugestão 2: Piquenique

- Na roda de conversa, levantar os conhecimentos que as crianças têm sobre piquenique: lugares que as pessoas escolhem para fazer piquenique, o que levam para o piquenique, quais guloseimas levam no piquenique. Oferecer imagens gráficas, fotos, onde apareçam situações de piquenique. Combinar um piquenique na escola ou na praça próxima;
- Conversa com o grupo sobre as guloseimas que preferem levar para o piquenique;
- Escrita coletiva da lista de guloseimas preferidas do grupo;
- Convidar algumas duplas para a leitura da lista;
- Entrega da lista impressa, para que em dupla, leiam e identifiquem alguns nomes ditados pela professora. (Um lê para o outro). Neste momento o professor faz problematizações do tipo: Onde diz maçã? Como sabem que esta é a palavra maçã?;
- Em dupla, oferecer letras móveis para que as crianças escrevam o que gostariam de levar para o piquenique;
- Escrita coletiva de um bilhete informando aos pais sobre a realização do piquenique, local e colaboração com o alimento preferido da criança;
- Realização do piquenique;
- Registro fotográfico do piquenique;
- Após a realização do piquenique, propor que as crianças, em dupla, identifiquem numa lista, algumas das guloseimas trazidas no piquenique. Como desafio, acrescentar na lista nomes de alguns animais;
- Em roda as crianças farão a leitura por elas mesmas de uma lista em tarjetas dos nomes dos alimentos preferidos da turma. A professora informa o nome dos alimentos que estão na tarjeta, sem mostrar ou deixar visível a lista produzida anteriormente, somente outros recursos (lista de nomes, alfabeto, etc.) para que possam usá-las como fonte de consulta. As tarjetas são organizadas no centro da roda como em uma lista para que as crianças digam quais são frutas. Qual é qual?;
- Organizar a lista de guloseimas em outra ordem. Em grupo, pedir às crianças que identifiquem as guloseimas trazidas por eles, fazendo marcas;

- Coletivamente, apreciação das fotos do piquenique recuperando os momentos do grupo;
- Produção de um texto contando aos pais a experiência das crianças; Exposição das fotos e do texto produzido por elas.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: Brincadeiras

Atendem a contextos diversos – brincadeiras do tempo da vovó, brincadeiras de rua, brincadeiras da semana, brincadeiras que queremos aprender, brincadeiras com bola, brincadeiras que mais gostamos etc.

Sugestão 1: Brincadeiras favoritas

- Na Roda de Conversa compartilhar com as crianças as brincadeiras que conhecem e quais brincadeiras mais gostam de brincar;
- Esse momento da roda é apresentar a proposta para as crianças que selecionarão, em etapa posterior, uma lista de brincadeiras preferidas para serem colocadas na rotina para brincar e também para ler e escrever;
- Elaboração, juntamente com as crianças, de uma lista com as cinco brincadeiras que mais gostam. As crianças ditam as brincadeiras, enquanto o professor escreve (professor escriba);
- Exploração das brincadeiras escolhidas durante todas as etapas da sequência, inclusive brincando com variações;
- Convidar algumas duplas de crianças para lerem a lista de brincadeiras com intervenções da professora problematizando sobre onde diz pular corda, por exemplo, ou que as duplas encontrem na lista qual é a(s) brincadeira(s) do dia colocando em jogo suas próprias estratégias para lerem por si mesmas;
- Desenhos das brincadeiras que mais gostam. Propor que as crianças façam desenhos, em duplas, das brincadeiras da lista escrita no cartaz, sendo que metade dos desenhos comporá um grande painel e a outra metade dos desenhos, um fichário de brincadeiras, onde na frente terá a ilustração das crianças e no verso, as regras ensinando como se brinca. Esses desenhos serão utilizados nas etapas posteriores para algumas situações de leitura e escrita;

- Confecção do painel - colagem dos desenhos das crianças no papel pardo;
- Na roda, a professora conversa com as crianças comunicando que tem em mãos as tarjetas com os nomes das brincadeiras que eles desenharam. Nesse momento, a professora lê o que está escrito nas tarjetas sem mostrar para as crianças e, na sequência, as organiza uma embaixo da outra como se fosse uma lista. Em seguida, perguntar às crianças, por exemplo, onde diz “pular corda”. As crianças vão ler justificando suas escolhas. Caso uma criança aponte “pé de lata” no lugar de “pular corda” e justifica com o seguinte argumento “é porque começa com p”, a professora problematiza com os demais, qual é qual e pede que as crianças justifiquem levantando outras pistas além da letra inicial. Ao término da atividade de leitura, as crianças colam as tarjetas embaixo da ilustração do painel (a ideia não é associar a imagem da ilustração à tarjeta em outras atividades, mas sim dar um contexto à atividade de leitura das tarjetas – vão lê-las e depois utilizá-las como etiquetas para as ilustrações do painel; esse painel será exposto no pátio da escola para que outras crianças possam conhecer as brincadeiras preferidas da turma);
- Escrita com letras móveis de uma das brincadeiras – em duplas (essa etapa pode ser dividida em dois momentos – primeiro dupla define qual brincadeira vai escrever, a professora anota em seus registros para fazer possíveis intervenções; em outra situação com letras móveis a professora diz qual é a brincadeira que a dupla vai escrever);
- Pesquisa – as crianças receberão uma folha impressa com a lista das “brincadeiras que mais gostam” (as mesmas brincadeiras registradas no cartaz, porém em outra ordem para que as crianças busquem pistas para lerem por si mesmas) organizadas em uma planilha. A proposta é que pesquisem crianças de outras turmas perguntando se conhecem as brincadeiras daquela lista e quais mais gostam, fazendo a marcação na frente da brincadeira indicada pelo pesquisado. Em um segundo momento, as crianças levarão essa mesma lista de brincadeiras, com as palavras organizadas em outra ordem (novo desafio), para pesquisarem junto aos familiares. No primeiro momento, a professora poderá problematizar algumas questões com as crianças, pois a pesquisa acontecerá no ambiente escolar

e as crianças poderão trocar informações, socializar e justificar suas hipóteses nas duplas. Já no segundo momento, as crianças podem trabalhar individualmente com seus familiares;

- Escrita da brincadeira que está faltando. Papel e lápis. Em duplas, as crianças receberão uma folha com a lista de "brincadeiras que mais gostam" faltando duas das brincadeiras (nesse momento o cartaz foi retirado da parede para que as crianças não se apoiem na ordem das palavras da lista, porém poderão consultar a lista de nomes da turma, o alfabeto da parede e outros portadores disponíveis na sala como pesquisa para suas escritas). A proposta é que as crianças leiam as brincadeiras da lista e escrevam as brincadeiras que estão faltando, onde um dita e outro escreve, depois vice-versa;
- As crianças ditarão o título da brincadeira que ilustraram à professora. Essa atividade deve acontecer coletivamente para que todos participem da situação do professor como escriba. A tarjeta será colada no verso da ilustração onde estarão as regras de como se brinca;
- Em roda, apresentação de um ou mais livros de brincadeiras para que as crianças apreciem e escolham novas brincadeiras para aprenderem e comporem o fichário;
- Organização desse material (fichário) com as brincadeiras conhecidas e as novas brincadeiras aprendidas ao longo do ano. Esse fichário ficará acessível para o uso diário na rotina da turma para escolherem do que brincar e também como fonte de consulta pelas crianças para outras escritas.

Sugestão 2: Brincadeiras de rua

- Na Roda de conversa, com as crianças, levantar os conhecimentos que têm sobre brincadeiras de rua. Levar imagens, fotos e obras de pintores, como por exemplo, Portinari que retrata brincadeiras em suas obras, para enriquecer a conversa;
- A professora propõe às crianças para que pesquisem junto aos pais: se brincavam na rua, quais eram suas brincadeiras preferidas e o porquê de hoje em dia quase não se brincar mais na rua;

- Combinar com as crianças que brinquem em casa e depois contem para turma um pouco desta experiência,
- Em uma roda de conversa compartilhar as experiências de brincar. Confeccionar, junto com as crianças, a escrita do nome das brincadeiras em tarjetas, atentando-se ao tamanho, forma e organizá-las em uma lista que ficará exposta na sala de aula;
- Sempre que for oportuno e fizer sentido para as crianças, propor a leitura das palavras da lista fazendo as problematizações e incentivando as crianças a usarem suas estratégias de leitura;
- Como estas brincadeiras farão parte da rotina das crianças durante algumas semanas, combinar com a turma as regras, construir outras; as crianças ditam e o professor escreve para confeccionar cartazes (um ou dois por semana) e afixá-los na sala;
- Colocar em prática essas brincadeiras se possível, em uma praça próxima da escola ou no pátio;
- Atividade de leitura - Qual é Qual - Levar tarjetas com os nomes das brincadeiras e informá-los sobre o que está escrito. Em roda propor que leiam, para que as tarjetas sejam colocadas nos respectivos cartazes com as regras elaboradas por eles, pois essas regras poderão ser compartilhadas com outras turmas da escola ou com algum familiar que desconheça a brincadeira;
- As crianças irão votar e eleger uma brincadeira preferida para convidar outra turma para brincarem juntos. Para tanto, as crianças em duplas deverão escrever, segundo suas hipóteses, sua brincadeira preferida. Neste momento, o professor deverá caminhar pelas duplas e anotar o voto das crianças. Em roda socializar a brincadeira mais votada;
- Coletivamente, as crianças ditam e o professor escreve um convite para outra turma da escola para brincarem juntos em algum dia da semana. Pode deixar uma sugestão de brincadeira para a turma que divide a sala;
- Organizar uma planilha com os nomes das brincadeiras da lista. No final de semana, as crianças levarão esta planilha para pesquisar junto às famílias, a brincadeira que mais gostam (combinar com os pais que são as crianças

que devem localizar na planilha as brincadeiras escolhidas pelas pessoas pesquisadas e fazer suas marcações);

- Propor que, em trios, as crianças compartilhem um pouco desta experiência e comparem as planilhas. Em outro momento, socializar os dados com a turma e combinar a exposição deste material;
- Propor que as crianças ilustrem as brincadeiras e montem um painel com as planilhas.

Sugestão 3: Brincadeiras do tempo da vovó

- Na roda de conversa, iniciar o tema brincadeiras dando ênfase à discussão sobre as brincadeiras de antigamente. Combinar com a turma que farão uma pesquisa com os avós e pais sobre o que eles brincavam quando eram crianças;
- Construir com as crianças um bilhete para ser enviado aos pais explicando sobre essa pesquisa (as crianças ditam e o professor escreve);
- Socializar com a turma as informações que forem chegando e registrar em uma lista os nomes das brincadeiras;
- Convidar uma avó/avô para conversar com as crianças e contar um pouco dessa experiência. Para tanto, é importante planejar antes com as crianças as perguntas que querem fazer, dando um tom de entrevista;
- Propor que as crianças brinquem e experimentem diferentes brincadeiras socializando com as crianças seus sentimentos em relação às brincadeiras, se estão ou não gostando e por que;
- Em uma roda de conversa, propor que as crianças elejam suas brincadeiras preferidas, construindo assim uma nova lista;
- Ler com as crianças essa lista, pedindo que localizem sua brincadeira comparando se é a mesma do colega. Problematizar intencionalmente levando as crianças a usarem suas estratégias de leitura, socializando informações, ideias e conhecimentos;
- Levar para a sala um cartaz com os dias da semana e tarjetas com os nomes das brincadeiras. Informar às crianças que a ideia é organizar um calendário com as brincadeiras, ou seja, qual brincadeira vão fazer em um determinado

dia da semana. Dividir a turma em grupos e, para cada grupo, entregar uma tarjeta. Combinar com qual brincadeira preferem iniciar a semana. O grupo deverá ler sua tarjeta para descobrir se é a brincadeira escolhida e assim por diante;

- Durante uma semana, desenvolver as brincadeiras segundo o calendário organizado. Sempre que possível recorrer a ele para lembrar qual é a brincadeira daquele dia, qual será a do dia seguinte, qual brincaram ontem;
- Fotografar as crianças brincando e montar um painel das brincadeiras preferidas com as fotos tiradas;
- Em roda, levar tarjetas com o nome das brincadeiras e informar às crianças que ali está escrito os nomes das brincadeiras nas quais eles foram fotografados e, que agora precisam ler para colocar as legendas nas fotos. Para isso, precisam descobrir qual é qual;
- Discutir com a turma se hoje em dia as brincadeiras são as mesmas ou se são diferentes;
- Levantar com as crianças as brincadeiras que elas mais gostam e registrar em uma nova lista juntamente com as crianças. Afixar na sala e planejar situações de leitura pelas crianças;
- Propor que as crianças ilustrem as brincadeiras da lista para montar um painel. Para isso, oferecer uma variedade de materiais: suportes de diferentes tamanhos e formas, tintas, lápis, pincéis, etc. Caso queiram escrever o nome das brincadeiras incentivá-los a escrever por eles mesmos, segundo suas hipóteses ou recorrer aos materiais de consulta da sala;
- Coletivamente montar um painel;
- Levar as tarjetas tanto das brincadeiras da vovó, quanto das brincadeiras atuais. Misturar as tarjetas e pedir que organizem as listas separando o que faz parte de uma e o que faz parte de outra. Esta atividade deverá ser realizada em pequenos grupos;
- Organizar duplas, segundo seus conhecimentos sobre escrita, e propor que escrevam utilizando letras móveis, suas brincadeiras favoritas;
- Propor uma escrita coletiva de um texto para compartilhar com as outras turmas e com os pais um pouco desta experiência.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: Bichos

O contexto comunicativo dessa lista é pesquisar para os possíveis projetos, saber mais – curiosidades, para os registros de memória da turma, para checar e confrontar algumas situações, etc. Pode ser: bichos que mais gostam bichos que poderão ser criados na escola, bichos de determinados ambientes, bichos esquisitos, bichos curiosos.

Sugestão 1: Bichos de determinados ambientes

- Em uma roda de conversa, compartilhar com as crianças uma visita que farão ao Bosque Municipal para observação dos animais. Levantar com a turma quem já conhece o Bosque e quem irá pela primeira vez, formando dois grupos. Perguntar ao grupo dos que vão pela primeira vez: quais animais acreditam que encontrarão no Bosque e registrar, listando suas ideias em um cartaz. Na sequência, perguntar ao grupo que já conhecem o local, quais animais se lembram de terem visto no Bosque, também listando o que dizem, em outro cartaz. Nessa etapa é importante ressaltar que, as crianças ditam e o professor escreve. A professora lê as listas junto com as crianças, ora informando o que escreveu, ora problematizando com o grupo.
- Conversar sobre o que precisarão levar e elaborar de um bilhete aos pais comunicando o passeio. Nesse momento, a professora escreve o bilhete na lousa, conforme as crianças ditam para, posteriormente, o bilhete ser digitado e colado na agenda.
- A professora retoma as listas convidando as crianças para a leitura de um cartaz e depois de outro, problematizando quais animais aparecem repetidamente nas duas listas e os que aparecem uma única vez. Na sequência, organizam uma única lista de animais que encontrarão naquele ambiente.
- Situações de leitura pelas crianças da lista de animais – coletivamente ou em duplas. Essas situações serão propostas nos dias que antecedem à visita.
- A professora confecciona tarjetas com os nomes dos animais listados e proporá a leitura em diversos contextos:
  - Na roda, com as tarjetas no chão, a professora informa às crianças o nome dos animais escritos na tarjeta, sem mostrá-las. As crianças vão

- ler por si mesmas. A professora pergunta: onde diz leão – as crianças precisam saber qual é qual;
- Tarjetas afixadas no quadro em ordem diferente do cartaz (retirar o cartaz nesse momento), duplas serão convidadas a fazer a leitura;
- Cada dupla recebe duas tarjetas, cada uma com o nome de um animal, a professora informa o nome dos animais que a dupla está recebendo sem mostrar qual é na tarjeta. As crianças precisam saber qual é qual;
- Escondidinho dos animais da lista para que as crianças leiam por si mesmas com o propósito de ampliarem as pistas que possuem para ler sem saber ler convencionalmente – começa com que letra; termina com que letra; o que vem depois da primeira letra; qual letra tem no meio; começa com a letra igual de qual colega da turma, etc.

- Visita ao bosque fazendo registro fotográfico dos animais observados. Cada dupla de crianças levará uma prancheta com a lista de animais impressa em sulfite para checarem e fazerem marcações ao encontrarem o animal listado. As crianças podem escrever o nome de animais que não aparecerem na lista, se isso ocorrer.
- Retomada da lista da sala comparando com os registros e marcações feitas pelas duplas na folha impressa. As crianças precisarão ler e justificar suas marcações e escritas socializando com o grupo. Incluir, na lista da sala, possíveis animais que surgirem nos registros das duplas;
- Propor às crianças escolherem seis animais que queiram saber sobre o ambiente em que vivem (habitat natural) e outras curiosidades;
- Apresentação, na roda, de livros, enciclopédias sobre animais. A professora conversará com as crianças de como podem utilizar o material: índice, localização das páginas, etc. Esse material ficará disponível em local acessível para consulta ou apreciação;
- Em pequenos grupos, escolher um animal da lista para pesquisar. Esse material será utilizado pelos grupos em outros momentos da rotina para obterem informações e possíveis curiosidades, que serão registradas pela professora.

- Em duplas, escrita pelas crianças com letras móveis do animal que irão pesquisar. Cada criança coloca uma letra e justifica sua escolha para o seu parceiro.
- Elaboração de cartazes com as pesquisas dos grupos. Professor escriba. Essa etapa levará alguns dias para que a turma possa acompanhar e observar o professor escrevendo o que cada grupo pesquisou.
- Ao final da pesquisa, a professora leva tarjetas com nome de todos os animais pesquisados para que as crianças leiam em uma situação de qual é qual. As tarjetas servirão de legenda para as fotos tiradas no bosque, que serão expostas no varal da escola juntamente com os cartazes dos animais pesquisados.
- Exposição das pesquisas e fotos tiradas no bosque no pátio da escola para pais e para as crianças de outras turmas.

Sugestão 2: Lista de bichos do projeto "Curiosidades sobre os Animais"

- Na roda de conversa, fazer um levantamento sobre quais curiosidades a respeito de animais as crianças possuem (ex: por que a galinha não voa?) e gostariam de buscar informações;
- Em outro momento de roda, a professora pode trazer livros e materiais, que possuam informações sobre animais e ler com as crianças o que foi encontrado. Convidar as crianças a escolherem cinco animais para buscar mais informações e elaborar fichas técnicas sobre eles;
- Escrita da lista dos animais escolhidos, (as crianças ditam e o professor escreve) e leitura coletiva.
- Combinar com as crianças para que elas também façam pesquisas sobre os animais em casa, com a ajuda da família, cada criança pesquisando sobre um animal e trazer para socializar na roda.
- Em duplas, as crianças escreverão os nomes dos animais que vão pesquisar utilizando letras móveis (uma dita o outro escreve e vice versa).
- No dia da socialização das pesquisas, a professora coloca na roda as tarjetas com os nomes dos animais escolhidos e em uma situação de qual é qual, as

crianças leem e encontrem o nome de qual animal pesquisou e qual o amigo pesquisou.

- As crianças ditam as ideias selecionadas pelo grupo e a professora escreve elaborando as fichas técnicas sobre os animais;
- Leitura na roda, das tarjetas com o nome dos animais para serem afixados nas fichas técnicas.
- Leitura das fichas técnicas, afixando-as na sala de aula para socialização e consulta livre.

Texto que se sabe de memória

Práticas de Linguagem Oral e Escrita

O trabalho com textos que se sabe de memória nas práticas de leitura e escrita

EM Profº Dr. Antônio Espada Filho

As cantigas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, trava línguas são textos da tradição oral que em sua essência circulam por meio da memória e da voz humana. Muitos deles fazem parte do repertório das brincadeiras das crianças e ao defendermos sua utilização para o aprendizado da leitura e escrita é importante que essa essência não seja desconsiderada. Sabê-los e recorrer a eles para brincar é fazer uso da linguagem escrita.

Outros textos importantes para esse trabalho são os haikais e os poemas, pois oferecem contextos envolventes e de interesse das crianças.

Quando as crianças sabem um texto de cor, ao realizar a leitura, enfrentam o desafio de ajustar as partes deste texto com os trechos escritos. A sua organização textual, as rimas o jogo de palavras e o ritmo são indícios que favorecem a leitura pela criança que pode acompanhar com o dedo e realizar os ajustes entre o falado e o escrito. Lembrando, é claro, que o professor, com boas intervenções previamente planejadas é o responsável por favorecer boas situações de aprendizagem.

Projeto Didático de Texto que se sabe de memória

EM Profº Dr. Antônio Espada Filho

Justificativa: Ao conhecer diferentes parlendas, as crianças têm acesso a textos que fazem parte da tradição oral brasileira e da cultura da infância. As brincadeiras favorecem que as crianças se apropriarem de um bom repertório de textos de fácil memorização. A leitura autônoma desses textos cria uma situação na qual as crianças estabelecem relações entre o falado e o escrito, utilizando indicadores disponíveis para ajustar o que leem como também favorece que reflitam sobre como se escreve para avançarem em seus conhecimentos sobre leitura e escrita.

Objetivos didáticos:

- Brincar com as parlendas em diversos momentos da rotina ampliando o repertório das crianças;
- Ler por si mesmos ajustando o que diz ao que está escrito (estabelecendo relações entre o falado e o escrito).
- Escrever para refletir e avançar em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita

Objetivo social partilhado com as crianças

- Escrever um livro coletânea de parlendas para brincar.

Conteúdos:

- Brincadeiras com parlendas;
- Leitura de parlendas
- Escrita de parlendas

Atividade Inicial: Participar de brincadeiras com parlendas: Cadê o toucinho que estava aqui, Lá em cima do piano, salada-saladinha.

Orientações Didáticas:

- Incentivar a reprodução oral das parlendas, em roda, nas brincadeiras em espaço externo, em pequenos grupos, criando um ambiente lúdico e descontraído.
- As brincadeiras acontecerão em dias e momentos diferentes da rotina durante algumas semanas, meses ou o quanto se fizer necessário, em espaços e contextos diversos.

Etapas e Orientações didáticas

Etapa 1:

Discutir o propósito comunicativo com as crianças. Pode-se propor, por exemplo, fazer uma coletânea das parlendas favoritas da turma para presentear a turma do outro período, uma coletânea para que as crianças façam um rodízio e levem para casa para ler nos finais de semana, uma coletânea para compor o cantinho da leitura ou para doar para a biblioteca, para cada um ter a sua coletânea para brincar, etc.

Produza com a classe uma lista com o nome das parlendas conhecidas. Liste as tarefas que devem ser cumpridas para a organização da publicação, a elaboração da dedicatória, das ilustrações e da capa, definindo o prazo para o lançamento.

Orientações Didáticas:

- Informar que irá registrar o título de cada parlenda conhecida, no quadro ou em um cartaz. Para tanto, as crianças ditam ao professor, que tem o papel de escriba do grupo.
- Escrever em letra bastão maiúscula, na frente das crianças.

Etapa 2:

Organizar um acervo (livros de parlendas, quadrinhas, poemas, etc.) no cantinho da leitura para leitura das crianças.

Orientações Didáticas:

É importante disponibilizar materiais para que as crianças possam ler em diferentes momentos da rotina. Esse momento também favorece que as crianças antecipem informações, localizem a parlenda que desejam ler e também se apropriem do gênero.

Etapa 3:

Em roda, convidar as crianças para recitar as parlendas aprendidas ao longo das etapas anteriores. Em seguida, propor a votação das parlendas preferidas da turma por meio de cédulas individuais com uma lista das que são conhecidas por elas.

Orientações Didáticas:

- É importante a organização das crianças em roda recitando as parlendas conhecidas, pois essa forma de organização permite que fiquem à vontade e favorece que olhem umas para as outras enquanto recitam, criando um ambiente agradável e alegre e não escolarizado.
- Convidar algumas crianças a dizerem qual será a próxima parlenda a ser recitada, incentivando a participação na escolha da sequência que desejam recitar.
- Realizar uma votação para a eleição das parlendas preferidas após informá-las que essas parlendas comporão a coletânea.
- Antes da votação, entregar uma cópia da cédula para cada dupla de crianças, informar quais títulos fazem parte dessa cédula, porém, deve-se dizê-la de forma aleatória e não na ordem listada.
- Problematizar essa lista de forma que todas as crianças possam identificar todos os títulos e assim, votar com autonomia

Etapa 4:

Apresentação pela professora da parlenda que selecionou para as situações de leitura pelas crianças. Em roda, a professora faz a seguinte proposição à turma: como já sabemos essa parlenda de memória, podemos escrevê-la nesse cartaz e lermos sempre que quisermos. Faremos assim, vocês ditam e eu escrevo aqui.

Orientações Didáticas:

- Selecionar uma ou duas parlendas para propor situações de leitura pelas crianças. Não é necessário propor essa situação para todas as parlendas da coletânea, escolarizando a situação tornando-a desinteressante para as crianças.
- Organizar as crianças de forma confortável e que participem da situação vendo a professora escrever o que ditam.

EM Profº Dr. Antônio Espada Filho

- A escrita da parlenda no cartaz deve ser feita com letra bastão maiúscula, em tamanho grande.
- Na escrita do texto ditado pelas crianças, dar visibilidade à organização dos versos, mudança de linhas proporcionando aos ditantes, boas reflexões sobre o processo da escrita– inícios, finais, rimas, repetições de versos ou palavras.
- Durante essas situações, as crianças precisarão resolver problemas de ajuste de ditado, aprender a ditar devagar para o escriba ajustar sua escrita.

Etapa 5:

Em um primeiro momento, a professora lê a parlenda no cartaz. Na sequência, lê propondo que as crianças recitem junto.

Após essa primeira leitura, convidar algumas crianças ou duplas para “lerem” em voz alta o texto passando o dedo sobre o que está sendo lido.

EM Profº Dr. Antônio Espada Filho

Orientações didáticas:

- Quando a professora realiza a leitura do texto, o faz sem interrupções respeitando o ritmo e a entonação próprios do texto (modelo de leitor).
- Enquanto lê e as crianças recitam, a professora passa o dedo sobre o que está sendo lido para que observem o que está escrito enquanto estão falando o texto memorizado.

- A situação de leitura do texto de memória deve acontecer em dias alternados, convidando algumas crianças ou algumas duplas a cada vez, para não se tornar cansativo e escolarizado.
- Essa etapa se repetirá quantas vezes for necessário e durante o desenvolvimento das demais etapas, o quanto se fizer necessário, pois ler várias vezes o texto, nesse caso faz sentido, enquanto for um desafio para as crianças ajustar o que se está lendo ao que está escrito.
- Ler várias vezes também faz sentido, porque a beleza está justamente em como as palavras seguem ressonando em quem o lê e o escuta. As crianças podem apreciar a musicalidade das repetições, as rimas e discutir, por sua vez, quais sensações suscitam na leitura desses versos.
- É interessante refletir com as crianças acerca das imagens que provocam em quem lê ou escutam expressões particulares como:

Atirei o pau no gato, to,
Mas o gato, to
Não morreu, reu, reu
Dona Chica, ca
Admirou-se, se
Do berro, do berro
Que o gato deu
Miau!

Etapa 6: O professor entrega para cada dupla de crianças uma folha com a parlenda escrita e propõe que leiam um para o outro (uma criança lê para seu par e depois vice e versa).

Orientações Didáticas:

- É importante que a criança leia buscando ajustar o texto que já conhece de memória com sua forma escrita.
- A outra criança escuta e acompanha a leitura feita pelo seu par observando os ajustes necessários, quando houver.
- O professor circula pelos grupos ajudando-os a coordenar as informações, observando como realizam a leitura seguindo com o dedo.

Etapa 7: O professor propõe que leiam coletivamente em voz alta a parlenda escrita no cartaz fazendo pausas em alguns versos.

Orientações Didáticas:

- Organizar a turma de forma que favoreça a participação de todos e garanta condições para visualizarem o cartaz para lerem em voz alta conforme a professora acompanha com o dedo.
- Propor pausas durante a leitura para que as crianças indiquem o que diz, onde parou, ajustando o lido ao falado.

Possibilidade de variação: O professor propõe a leitura coletivamente em voz alta da seguinte maneira: eu leio um verso e vocês continuam o outro e assim sucessivamente.

Orientações Didáticas:

- Organizar a turma de forma que favoreça a participação de todos e garanta condições para visualizarem o cartaz para lerem em voz alta conforme a professora acompanha com o dedo.
- Propor pausas durante a leitura para que as crianças indiquem o que diz, onde parou, ajustando o lido ao falado

Etapa 8: O professor, em roda, propõe que as crianças ordenem os versos da parlenda.

Orientações Didáticas:

- Essa é uma situação coletiva onde o professor vai mediando as justificativas e as escolhas das crianças, fazendo circular as ideias.
- Essa situação favorece que as crianças pensem na estruturação do texto (em versos)
- É importante que a professora problematize boas questões que o texto fornece, tais como: como começa e como e termina o verso.

Etapa 09: Distribua para cada dupla, cópias de parlendas (duas ou três) escritas em letra bastão, dentre os textos selecionados. Nenhum deles deve conter o título, para que os alunos tenham de fazer a leitura do texto inteiro a fim de identificá-los.
Na sequência, propor que escrevam o título da parlenda identificada, a fim de que pensem em como se escreve. Após escreverem, proponha que ilustrem a página.

Orientações Didáticas:

- Para selecionar o que entregar a cada dupla, atente-se para as características quantitativas e qualitativas das parlendas (diagramação, formatação quantidade de estrofes, tamanho dos versos, existência ou não de termos repetidos no texto, etc.), pois eles fornecem indícios que ajudam na leitura;
- É importante considerar as possibilidades leitoras que possuem para que a tarefa seja um desafio possível tanto para as crianças que já pensam nos aspectos quantitativos e qualitativos quanto para aquelas que estão começando a considerá-los;
- Pensar no agrupamento (duplas) levando em conta as hipóteses das crianças para que haja intercâmbio entre elas;
- Na atividade de escrita do título das parlendas, perguntar às crianças se elas sabem que parte do próprio texto pode ajudá-las a pensar em como se escreve.

A etapa 09 deve se repetir concomitantemente às próximas etapas até que todas as páginas sejam concluídas

Etapa 10: Edição da coletânea.

Orientações Didáticas:

- Retomar a lista elaborada na etapa 1 para a edição da coletânea. Essa lista ajuda a recuperar as ideias levantadas organizando o que as crianças pensaram naquele momento;

- Definir as ações para cada parte do material – capa, índice, páginas, contra-capa – para isso, ofereça alguns modelos já conhecidos pelas crianças para servirem de referência para organizarem esse material;
- Organizar os grupos de crianças responsáveis pelas ilustrações;
- Comunicar a equipe escolar sobre o lançamento do material.

Etapa 11: Escritas da dedicatória e do convite para o lançamento da coletânea.

Orientações Didáticas:

- Aproveite essa situação para tornar observáveis os comportamentos escritores que envolvem cada uma das situações de escrita propostas
- Ao propor a escrita da dedicatória e do convite é importante que as crianças sejam apresentadas a esses textos (outros gêneros)
- Cuide para que a textualização seja feita pelas crianças garantindo o protagonismo do grupo
- Uma condição para envolver o grupo na participação da situação de escrita, é perguntar a eles, em alguns momentos, "como escrevo isso que vocês estão me dizendo? ", nesse caso, o propósito é provocar uma reflexão sobre a linguagem e não sobre o sistema de escrita.

Etapa 12: Lançamento da coletânea

Orientações Didáticas:

- O lançamento pode ser em algum lugar especial da escola
- Pode- se organizar um momento de troca onde uns leem para os outros.

Etapa 13: Avaliação

Observe os progressos das crianças em relação à construção do sistema de escrita e ao desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores:

- As crianças memorizaram e se divertiram com as parlendas?
- Ampliaram o repertório de parlendas conhecidas?
- Compartilharam as parlendas com crianças de outras turmas ou em casa?

- Realizaram leituras, arriscando-se a antecipar o que estava escrito e verificando as antecipações, considerando as marcas gráficas e os índices quantitativos e qualitativos?

Orientações para apoiar as ações dos Coordenadores Pedagógicos

Sendo a escola um organismo vivo, dinâmico, que se constitui como um espaço de aprendizagem, o desafio diário da equipe que a compõe é garantir que todos os alunos aprendam. Para tanto, é preciso investir em um processo permanente de qualificação do trabalho com as crianças. Sabemos que essa não é uma tarefa simples, pois envolve parceria e comprometimento, por isso, é importante que as ações sejam pensadas e organizadas coletivamente.

O trabalho pedagógico da escola, de responsabilidade do professor, deve ser acompanhado pelo coordenador pedagógico por meio de observações, devolutivas, estudos, suporte ao planejamento e reflexões acerca da relação entre o conhecimento teórico e a prática.

Assim, o coordenador pedagógico assume um importante papel nesse processo: o de formador local, articulando os conhecimentos construídos às especificidades do seu grupo.

Nesse contexto, demos um importante passo ao construirmos um material, fruto de estudos e reflexões que aconteceram nos espaços de formação para o coordenador nesta secretaria, com o firme propósito de apoiar e qualificar suas ações na escola.

Esse material tem foco nos conteúdos de práticas de leitura e escrita - formação do leitor e reflexão sobre o sistema de escrita. Está organizado em um quadro que contempla objetivos para o acompanhamento do trabalho com os professores, alguns indicadores e instrumentos de observação (pauta de avaliação) para apoiar o trabalho pedagógico.

FORMAÇÃO DO LEITOR

Produção de texto oral com destino escrito – Reescrita

Objetivos para os professores:	**Indicadores**	**Instrumentos**
➢ Problematizar com os professores o conceito sobre a prática de ditar; ➢ Refletir como as crianças aprendem as práticas de ditantes (diferença entre interlocutor e ditante;	➢ Escolha do repertório de histórias ➢ Leitura em voz alta pelo professor ➢ Professor como modelo de leitor e escritor	Pauta de Observação (em anexo)

diferença entre dizer e dizer para ser escrito); ➢ Refletir com os professores sobre os conteúdos e possíveis intervenções presentes na prática de ditar (tempo, ritmo, recuperar o trecho oralmente e pensar em como se escreve, resolver problemas que dizem respeito ao uso – palavras repetidas, vocabulário e expressões próprias do texto, palavras ou termos desnecessários, etc.) ➢ Refletir com os professores sobre as condições didáticas para a produção de texto; ➢ Refletir sobre o planejamento da proposta de produção de texto (etapas, condições didáticas e orientações didáticas).	➢ Reconto ➢ Condições didáticas para a produção de texto ➢ Etapas da produção de texto ➢ Documentação Pedagógica	

Pauta de avaliação

- A leitura de histórias está consolidada como atividade permanente na escola.
- A leitura de histórias está prevista na rotina semanal do professor como atividades que acontece diariamente.
- As histórias a serem lidas para as crianças pelo professor são selecionadas previamente.
- O professor lê a história com antecedência, antes de apresentá-la às crianças.
- O professor considera os critérios de seleção propostos na formação para a escolha dos livros de história.
- A professora oferece um bom repertório de histórias para as crianças.

- O professor apresenta o livro a ser lido comentando coisas interessantes sobre ele de forma envolvente para despertar o interesse e curiosidade das crianças.
- O professor lê com fluência, entonação e sem interromper a leitura.
- A professora convida, com regularidade, as crianças a participarem das situações de reconto, sem tornar a situação escolarizada.
- Na situação de reconto, a professora, intencionalmente observa o uso que as crianças fazem dos elementos e expressões próprias da linguagem escrita.
- A situação didática de produção de texto oral com destino escrito é planejada como uma sequência de atividades ou um projeto
- A professora favorece a participação das crianças na escolha da história a ser reescrita, levando em conta o repertório das crianças e considerando as histórias que favorecem a reescrita pelas crianças.
- A professora desenvolve todas as etapas da produção de texto – planificação do que não pode faltar; 1ª, 2ª, 3ª versões até a versão final, revisões e correções ao final de cada versão, ilustração, organização e montagem do material produzido.
- A professora garante a participação das crianças nas decisões do grupo na situação de reescrita (votação do que vão reescrever / propósito comunicativo claro / rodas de conversa para decisões / participação ao ditar / participação na revisão)
- Condições didáticas – o que escrever, para que escrever, para quem escrever / tempo / agrupamento.
- A professora escreve na frente das crianças o que é ditado
- A professora registra a sequência de cada etapa para ajustar o planejamento
- A professora faz relatos ou registros do trabalho.
- A professora assegura o protagonismo das crianças em todas a etapas da produção de texto até a produção final.
- A professora registra os comentários das crianças
- A professora documenta os avanços das crianças quanto ao uso da linguagem escrita no decorrer da proposta

- A professora observa e registra comportamentos leitores e escritores desenvolvidos pelas crianças no decorrer da proposta.

Ler para pesquisar

Objetivos para os professores:	**Indicadores**	**Instrumentos**
Criar observáveis e referenciais teóricos práticos que permitam ao professor garantir condições didáticas necessárias para que as crianças possam ler para pesquisar (saber mais sobre um tema), ainda que não saibam ler convencionalmente: • Planejar boas situações didáticas que envolvam a pesquisa pelas crianças; • Explicitar o seu comportamento leitor frente aos textos informativos como modelo para as crianças; • Reconhecer o seu papel de mediador entre as crianças e os textos; • Favorecer a construção de sentido por parte das crianças na leitura.	• Seleção de materiais informativos • Disponibilização de textos informativos nos diferentes espaços da escola. • Leitura de textos informativos pelo professor • Professor como modelo de comportamento leitor • Intervenções do professor • Escuta das crianças • Documentação Pedagógica das situações de ler para pesquisar	Pauta de Observação (em anexo)

Pauta de Avaliação das condições de leitura para as situações de ler para pesquisar:

- Presença de revistas científicas e outros materiais portadores de textos de informação nos cantos de leitura.
- Presença de revistas científicas e outros materiais portadores de textos de informação na biblioteca.

- A professora propõe rodas de conversa para que as crianças possam comentar sobre o que estão pesquisando, as informações encontradas e levantar novas perguntas.
- Os portadores e materiais informativos disponibilizados às crianças trazem elementos e marcadores que favorecem a pesquisa – índice, páginas, títulos, boxes, hiperlinks, imagens de qualidade, etc.
- A situação de ler para pesquisar foi planejada dentro das modalidades organizativas do tempo – sequência de atividades ou projeto.
- A proposta aparece com regularidade na rotina (semanalmente)
- O planejamento da situação contempla todas as etapas da situação de ler para pesquisar.
- Estão contemplados no registro do professor, os avanços e aprendizagens das crianças acerca da linguagem escrita, bem como falas das crianças.
- A proposta contempla um destinatário e um propósito comunicativo real atribuindo a essa produção uma função social.

SISTEMA DE ESCRITA (NOME PRÓPRIO / LISTAS / TEXTO QUE SABE DE MEMÓRIA)

Objetivos para os professores:	**Indicadores**	**Instrumentos**
Garantir os ajustes em seu planejamento para fazer avançar os conteúdos já discutidos em anos anteriores.	• Uso das sugestões do Módulo de Nome Próprio para propor situações de leitura e escrita para as crianças • Uso das sugestões do Módulo de Listas para propor situações de leitura e escrita para as crianças • Presença no planejamento do cartaz de pregas para a organização da lista de nomes da turma • Presença no planejamento das	Pauta de Observação (em anexo)

	situações de leitura e escrita de listas • Presença no planejamento de situações de leitura e escrita pelas crianças: na chamada, na escolha do ajudante do dia, aniversariantes, escrita de bilhetes para as crianças assinarem, uso do alfabeto como fonte de pesquisa e consulta pelas crianças • Repertório de brincadeiras das crianças com textos que se sabe de memória • Presença no planejamento das situações de leitura e escrita que envolvem texto que se sabe de memória • Produções escritas das crianças	

Pauta de avaliação para situações de leitura e escrita do Nome Próprio / Listas e Texto que se sabe de memória

- O cartaz de chamada/ tarjetas produzidos pela professora trazem elementos que apoiam a reflexão sobre o sistema (tamanho de letra, alinhamento sem distinção por cor ou figura nas tarjetas)
- As crianças recorrem à tarjeta como apoio para escrita de seu nome
- As crianças buscam nomes de colegas em situações espontâneas
- As crianças verbalizam hipóteses para justificar /apoiar escolhas do nome de colegas
- As crianças recorrem, fazem uso do seu próprio nome e de seus colegas como apoio para outras escritas
- A professora propõe situações em roda que favoreçam a reflexão sobre o sistema por meio das tarjetas dos nomes

- A professora favorece a autonomia na leitura do nome próprio em situações que se faz necessário (entrega de materiais pelo ajudante, por exemplo)
- A professora oferece/ planeja desafios a partir dos nomes da turma em diferentes proposições (qual é qual, organização dos nomes segundo um critério, etc)
- A professora propõe com regularidade na rotina as atividades contempladas no módulo 1 –NP, ajustando desafios conforme seu grupo
- A professora propõe situações de construção de listas, contemplando um propósito comunicativo e atribuindo a essa produção uma função social
- A professora envolve as crianças na situação de construção da lista
- A professora planeja a elaboração de listas com elementos que apoiam a reflexão sobre o sistema (quantidade de itens, mesmo campo semântico, propósito comunicativo)
- A professora propõe a leitura de listas em situações em que se faz necessário
- Os professores garantem, em suas rotinas, frequentes momentos de brincadeiras para que as crianças conheçam diferentes textos da tradição oral e assim ampliem seu repertório;
- Os professores incentivam a reprodução oral das parlendas, em roda, nas brincadeiras em espaço externo, em pequenos grupos criando um ambiente lúdico e descontraído;
- Os professores asseguram a socialização do repertório para que todas as crianças saibam a mesma versão do texto;
- Os professores propõem **sequências de atividades ou projetos envolvendo textos memorizados;**
- Os professores apresentam esses textos somente escrito (sem desenhos) para que as crianças se apoiem na escrita, estrutura, tamanho do texto na hora da leitura ajustada;
- Os professores propõe ao grupo a organização de coletânea das parlendas preferidas da turma;
- O professor escreve a lista das parlendas preferidas, modelizando às crianças comportamentos escritores;

- O professor convidas as crianças para recitar as parlendas aprendidas durante o desenvolvimento da **sequência;**
- A professora convida as crianças para recitar a parlenda preferida e combina que enquanto eles ditam ela escreve no cartaz, modelizando assim o comportamento escritor;
- A professora propõe situações de leitura de parlendas em duplas;
- A professora faz intervenções que ajudam a criança a ajustar o texto falado ao escrito

Para saber mais:

AUGUSTO, Silvana. Alfabetização inicial: um mundo a descobrir através das letras. In: SÃO PAULO*, Educação – fazer e aprender na cidade de São Paulo,* São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Listas, lista e mais listas. In: PROFA – *Programa de professores alfabetizadores*. M2U4. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. O próprio nome e os nomes próprios unidade*.* In*:* PROFA – *Programa de professores alfabetizadores.* M2U3. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Textos que se sabe de cor. In: PROFA – *Programa de professores alfabetizadores.* M2U5. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BUENOS AIRES. Secretaria de Educación. *Diseño Curricular para la Educación Inicial – Niños 4 y 5 año.* 2000. Disponível em: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/4y5/4y5iweb.pdf> Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

____. *Enseñar y aprender a leer – Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación básica,* 2014.

___. Dicección general de cultura y educación. *Prácticas del lenguaje en contexto de estúdio – La diversidad en los animales – 1º y 2ª año*. Buenos Aires, La província – Subsecretaría de Educación Dirección, Direcccioón Provincial de Educacion Primaria, Dirección de Gestión Curricular: 2009. Disponível em: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/materialanimales/1_secuencia_la_diversidad_en_los_animales.pdf> Acesso em: 11 de dezembro de 2016.

____. Dicección general de cultura y educación. *Prácticas del lenguaje – Proyeto: Seguir un personaje – El mundo de las brujas – 1º y 2º año*, 2009. Diponível em: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/seguirunpersonaje-brujas/proyectoseguirunpersonaje-brujas.pdf> Acesso em: 11 de dezembro de 2016.

CARVALHO, Sílvia Pereira de; KLISYS, Adriana, AUGUSTO, Silvana. (Orgs.). *Bem-Vindo Mundo!* – criança, cultura e formação de educadores – Instituto Avisa lá. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.

CORTEZ, Clélia; TONELLO, Denise Milan. Escrita do nome próprio – um passaporte para o mundo alfabético. *Revista avisa lá*. São Paulo, ano II, n. 07, p. 10 – 13, jul. 2001.

CORTEZ, Clélia. *Interações*: diálogos com as inquietações dos educadores da primeira infância. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

FERREIRA, Clidinéia. *et al*. Nome próprio na alfabetização. *Revista avisa lá*, São Paulo, ano X, n. 41, p. 11 – 23, fev. 2010.

FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. 6. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

____. *Ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antonio; ____. LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 165-166.

FONSECA, Edi. *Interações*: com olhos de ler. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

KOTHE, Maria Cristina. Tematização da prática educativa. *Revista avisa lá*. São Paulo, ano I, n. 02, p. 20-26, jan. 2000.

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na Escola* – o real, o possível e o necessário, Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RANA, Débora; AUGUSTO, Silvana. *Língua Portuguesa* – soluções para os dez desafios do professor, São Paulo: Ed. Ática, 2011.

REYES, Yolanda. Como escolher boa literatura para crianças? Buscando critérios para a escolha de livros. *Revista Emília*, 2011. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=9> Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. *Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador.* Salvador, BA: SME, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9afq20zkrL1NDdJRmRQb3RFUkk/view> Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria da educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e Escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série/ adaptação do material original, Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. – 3. Editora São Paulo: FDE, 2010. V.1.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Percursos de aprendizagem: leitura e reconto. In: Cadernos da Rede – formação de professores - *A Rede em Rede: a formação continuada na Educação Infantil*, São Paulo, SME/DOT: 2010. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/14712.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2016.

____. Prefeitura Municipal de São Paulo. *Projeto Entorno*: estrutura e desenvolvimento. São Paulo. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/projeto-entorno.pdf> Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

____. Secretaria Municipal de Educação. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo.* SME/DOT, São Paulo: 2006. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/15106.pdf> Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

SCARPA, Regina. Descobrindo o que a criança sabe na atividade inicial. *Revista avisa lá*. São Paulo, ano I, n. 02, p. 16-19, jan. 2000.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

Ministério da
Educação

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Conselho Nacional de Educação

Diretrizes Curriculares Nacionais
da
Educação Básica

Brasília
2013

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Conselho Nacional de Educação

Câmara Nacional de Educação Básica

Organização

Jaqueline Moll

Projeto gráfico e capa

Allan Patrick da Rosa
Joamara Mota Borges
Plínio Fernandes

Revisão

Joamara Mota Borges
Maria Beatriz Ramos de Vasconcellos Coelho

Ficha catalográfica

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

542p.

Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

Índice

4 Apresentação

6 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

80 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

102 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

144 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

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

266 Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo

278 Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

286 Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

318 Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui 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

354 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

396 Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância

404 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

476 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

494 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

514 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Apresentação

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

É necessário destacar que a qualidade expressa no conjunto dessas diretrizes deve-se ao trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação.

Esperamos que esta publicação se torne um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades.

Aloizio Mercadante
Ministro da Educação

Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de sua missão legal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, realizou uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e sociedade civil. Esse trabalho resultou na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas e importantes orientações.

Na elaboração dessas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação contou com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos.

Tendo como propósito a disseminação desses importantes conhecimentos, o Conselho Nacional de Educação, por meio deste documento, coloca à disposição das instituições educativas e dos sistemas de ensino de todo o Brasil um conjunto de Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica.

Este volume contém os seguintes textos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Contém ainda o reexame do parecer que institui diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos, Parecer que trata da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação, Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97 que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, Parecer que apreciou a Indicação CNE/CEB nº 3/2009 que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica Pública.

É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

José Fernandes de Lima
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica UF: DF
COMISSÃO Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (membros).
PROCESSO Nº 23001.000196/2005-41
PARECER CNE/CEB Nº 7/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/4/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11).

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está *assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem*. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe *oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental.*

Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União *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*.

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea "c" do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de *assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional* (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB.

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como *conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica* (…) *que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas*.

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

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

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Além das avaliações que já ocorriam assistematicamente, marcou o início da elaboração deste Parecer, particularmente, a Indicação CNE/CEB nº 3/2005, assinada pelo então conselheiro da CEB, Francisco Aparecido Cordão, na qual constava a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nessa Indicação, justificava-se que tais Diretrizes encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e consequente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, 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.

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

Para a definição e o desenvolvimento da metodologia destinada à elaboração deste Parecer, inicialmente, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores dos debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora, conselheira Maria Beatriz Luce. (Portaria CNE/CEB nº 1/2006)

A comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no País, mediante:

I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações;

II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais.

Inicialmente, partiu-se da avaliação das diretrizes destinadas à Educação Básica que, até então, haviam sido estabelecidas por etapa e modalidade, ou seja, expressando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio; para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação do Campo; para a Educação Especial; e para a Educação Escolar Indígena.

Ainda em novembro de 2006, em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC, com a participação de representantes dos Estados e Municípios. Durante esse Seminário, a CEB realizou a sua trigésima

sessão ordinária na qual promoveu Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir desse evento e dos demais que o sucederam, em 2007, e considerando a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, constituída por Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (Portaria CNE/CEB nº 2/2009). Essa comissão reiniciou os trabalhos já organizados pela comissão anterior e, a partir de então, vem acompanhando os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo em movimento, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional.

Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar* e *educar*;

V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;

VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;

VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;

VIII – a gestão democrática e a avaliação;

IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação;

X – o financiamento da educação e o controle social.

Ressalte-se que o momento em que estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estão sendo elaboradas é muito singular, pois, simultaneamente, as diretrizes das etapas da Educação Básica, também elas, passam por avaliação, por meio de contínua mobilização dos representantes dos sistemas educativos de nível nacional, estadual e municipal. A articulação entre os diferentes sistemas flui num contexto em que se vivem:

I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);

II – os 13 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras leis que repercutem nos currículos da Educação Básica;

III – o penúltimo ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que passa por avaliação, bem como a mobilização nacional em torno de subsídios para a elaboração do PNE para o período 2011-2020;

IV – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;

V – 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);

VI – 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;

VII – a criação do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação, objetivando prática de regime de colaboração entre o CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;

VIII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que devem ter sido implantados até dezembro de 2009;

X – 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);

XI – a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema central "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação – Suas Diretrizes e Estratégias de Ação", tencionando propor diretrizes e estratégias para a 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 à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.[1]

Para a comissão, o desafio consistia em interpretar essa realidade e apresentar orientações sobre a concepção e organização da Educação Básica como sistema educacional, segundo três dimensões básicas: organicidade, sequencialidade e articulação. Dispor sobre a formação básica

1 São as seguintes as alterações na Constituição Federal, promovidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009:

- Art. 208. (…)

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
(O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

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.

- Art. 211. (…)

§ *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.*

- Art. 212. (…)

§ *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.*

- *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:*

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

- Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

§ *3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.*

nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

Este Parecer deve contribuir, sobretudo, para o processo de implementação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, para que se concretizem efetivamente nas escolas, minimizando o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula. Para a organização das orientações contidas neste texto, optou-se por enunciá-las seguindo a disposição que ocupam na estrutura estabelecida na LDB, nas partes em que ficam previstos os princípios e fins da educação nacional; as orientações curriculares; a formação e valorização de profissionais da educação; direitos à educação e deveres de educar: Estado e família, incluindo-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essas referências levaram em conta, igualmente, os dispositivos sobre a Educação Básica constantes da Carta Magna que orienta a Nação brasileira, relatórios de pesquisas sobre educação e produções teóricas versando sobre sociedade e educação.

Com treze anos de vigência já completados, a LDB recebeu várias alterações, particularmente no referente à Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Após a edição da Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, outras leis modificaram-na quanto à Educação Básica. [2]

2 Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona com a Educação Básica, 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 11.700/2008: incluiu o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de 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.
- 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 da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
- Lei nº 11.525/2007: acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.
- Lei nº 11.330/2006: deu nova redação ao § 3º do art. 87, referente ao recenseamento de estudantes no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 a 14 anos e de 15 a 16 anos de idade.
- 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 11.274/2006: alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- Lei nº 11.114/2005: alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.
- 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 arts. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente a notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
- Lei nº 9.475/1997: deu nova redação ao art. 33, referente ao ensino religioso.

A maior parte dessas modificações tem relevância social, porque, além de reorganizarem aspectos da Educação Básica, ampliam o acesso das crianças ao mundo letrado, asseguram-lhes outros benefícios concretos que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, orientado por profissionais da educação especializados. Nesse sentido, destaca-se que a LDB foi alterada pela Lei nº 10.287/2001 para responsabilizar a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Este é, sem dúvida, um dos mecanismos que, se for efetivado de modo contínuo, pode contribuir significativamente para a permanência do estudante na escola. Destaca-se, também, que foi incluído, pela Lei nº 11.700/2008, o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de 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.

Há leis, por outro lado, que não alteram a redação da LDB, porém agregam-lhe complementações, como a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; a Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; a Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola; e o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

É relevante lembrar que a Constituição Federal, acima de todas as leis, no seu inciso XXV do artigo 7º, determina que um dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e, portanto, obrigação das empresas, é a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creches e Pré-Escolas.[3] Embora redundante, registre-se que todas as Creches e Pré-Escolas devem estar integradas ao respectivo sistema de ensino (artigo 89 da LDB).

A LDB, com suas alterações, e demais atos legais desempenham papel necessário, por sua função referencial obrigatória para os diferentes sistemas e redes educativos. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que ainda está em curso o processo de implementação dos princípios e das finalidades definidos constitucional e legalmente para orientar o projeto educativo do País, cujos resultados ainda não são satisfatórios, até porque o texto da Lei, por si só, não se traduz em elemento indutor de mudança. Ele requer esforço conjugado por parte dos órgãos responsáveis pelo cumprimento do que os atos regulatórios preveem.

No desempenho de suas competências, o CNE iniciou, em 1997, a produção de orientações normativas nacionais, visando à implantação da Educação Básica, sendo a primeira o Parecer CNE/CEB nº 5/97, de lavra do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset. A partir de então, foram editados pelo Conselho Nacional de Educação pareceres e resoluções, em separado, para cada uma das etapas e modalidades.

No período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), desde o seu início até 2008, constata-se que, embora em ritmo distinto, menos de um terço das unidades federadas (26 Estados e o Distrito Federal) apresentaram resposta positiva, uma vez que, dentre eles, apenas 8 formularam e aprovaram os seus planos de educação. Relendo a avaliação técnica do PNE, promovida pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2004), pode-se constatar que, em todas as etapas e modalidades educativas contempladas no PNE, três aspectos figuram reiteradamente: *acesso*, *capacitação docente* e *infraestrutura*. Em contrapartida, nesse

3 Anterior à Constituição, o Decreto-Lei nº 5.452/1943 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), no § 1º do artigo 389, dispõe que "*os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado, onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação*" (considerado de 6 meses). Por iniciativa do Ministério do Trabalho veio a admitir-se convênio entre empresa e Creche ou, ainda, o reembolso da importância despendida em Creche de escolha da empregada mãe.

mesmo documento, é assinalado que a permanência e o sucesso do estudante na escola têm sido objeto de pouca atenção. Em outros documentos acadêmicos e oficiais, são também aspectos que têm sido avaliados de modo descontínuo e escasso, embora a permanência se constitua em exigência fixada no inciso I do artigo 3º da LDB.

Salienta-se que, além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso. Esta exigência se constitui em um desafio de difícil concretização, mas não impossível. O artigo 6º, da LDB, alterado pela Lei nº 11.114/2005, prevê que *é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental*.

Reforça-se, assim, a garantia de acesso a essas etapas da Educação Básica. Para o Ensino Médio, a oferta não era, originalmente, obrigatória, mas indicada como de extensão progressiva, porém, a Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público. De todo modo, o inciso VII do mesmo artigo já estabelecia que se deve garantir 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 acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a *Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade*, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?

Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação?

Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. Como se sabe, as avaliações ENEM e Prova Brasil vêm-se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, bem como proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas. Além disso, é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Se forem observados os dados estatísticos a partir da relação entre duas datas referenciais – 2000 e 2008 –, tem-se surpresa quanto ao quantitativo total de matriculados na Educação

Básica, já que se constata redução de matrícula (-0,7%), em vez de elevação. Contudo, embora se perceba uma redução de 20,6% no total da Educação Infantil, na Creche o crescimento foi expressivo, de 47,7%. Os números indicam que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há decréscimo de matrícula, o que trai a intenção nacional projetada em metas constitutivas do Plano Nacional de Educação, pois, no primeiro, constata-se uma queda de -7,3% e, no segundo, de -8,4%. Uma pergunta inevitável é: em que medida as políticas educacionais estimularia a superação desse quadro e em quais aspectos essas Diretrizes poderiam contribuir como indutoras de mudanças favoráveis à reversão do que se coloca?

Há necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, a dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo. Um dos desafios, entretanto, está no que Miguel G. Arroyo (1999) aponta, por exemplo, em seu artigo, "Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores", em que assinala que as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social. Com base no entendimento do autor, as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las. O comentário do autor é ilustrativo por essa compreensão: *não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É* (…) *no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais* (Arroyo, 1999, p. 151).

Outro limite que tem sido apontado pela comunidade educativa, a ser considerado na formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é a desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais.

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, **a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.**

Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância. A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência.

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas.

Há entendimento geral de que, durante a Década da Educação (encerrada em 2007), entre as maiores conquistas destaca-se a criação do FUNDEF, posteriormente transformado em FUNDEB. Este ampliou as condições efetivas de apoio financeiro e de gestão às três etapas da Educação Básica e suas modalidades, desde 2007. Do ponto de vista do apoio à Educação Básica, como totalidade, o FUNDEB apresenta sinais de que a gestão educacional e de políticas públicas poderá contribuir para a conquista da elevação da qualidade da educação brasileira, se for assumida por todos os que nela atuam, segundo os critérios da efetividade, relevância e pertinência, tendo como foco as finalidades da educação nacional, conforme definem a Constituição Federal e a LDB, bem como o Plano Nacional de Educação.

Os recursos para a educação serão ainda ampliados com a desvinculação de recursos da União (DRU) aprovada pela já destacada Emenda Constitucional nº 59/2009. Sem dúvida, essa conquista, resultado das lutas sociais, pode contribuir para a melhoria da qualidade social da ação educativa, em todo o País.

No que diz respeito às fontes de financiamento da Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades, no entanto, verifica-se que há dispersão, o que tem repercutido desfavoravelmente na unidade da gestão das prioridades educacionais voltadas para a conquista da qualidade social da educação escolar, inclusive em relação às metas previstas no PNE 2001-2010. Apesar da relevância do FUNDEF, e agora com o FUNDEB em fase inicial de implantação, ainda não se tem política financeira compatível com as exigências da Educação Básica em sua pluridimensionalidade e totalidade.

As políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos.

Assume-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

2. Mérito

Inicialmente, apresenta-se uma sintética reflexão sobre sociedade e a educação, a que se seguem orientações para a Educação Básica, a partir dos princípios definidos constitucionalmente e da contextualização apresentada no histórico, tendo compromisso com a organicidade, a sequencialidade e a articulação do conjunto total da Educação Básica, sua inserção na sociedade e seu papel na construção do Projeto Nacional. Visa-se à formulação das Diretrizes Curriculares específicas para suas etapas e modalidades, organizando-se com os seguintes itens: 1) Referências conceituais; 2) Sistema Nacional de Educação; 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; 4) Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; 5) Organização da Educação Básica; 6) Elementos constitutivos para organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade.

Nessa dinâmica, inscreve-se a compreensão do projeto de Nação, o da educação nacional e, neste, o da instituição escolar, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. **Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares,** tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

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, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescentendes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na 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: 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 elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

2.1. Referências conceituais

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente **no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades**

sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Esse conjunto de compromissos prevê também a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e as futuras gerações.

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e aos direitos;

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 da legislação e normas dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

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

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o *pleno desenvolvimento da pessoa*, a preparação para o *exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*, deve-se considerar integradamente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direto à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. *Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

A responsabilidade por sua efetivação exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade.

Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade.

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura (Boff, 1999, p. 91), compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente "social". Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como "acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna", discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista dominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais "político" e menos "social", quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma

reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.

2. 2. Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação é tema que vem suscitando o aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta Nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente. O que a proposta de organização do Sistema Nacional de Educação enfrenta é, fundamentalmente, o desafio de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica.

Os debates sobre o Sistema Nacional de Educação, em vários momentos, abordaram o tema das diretrizes para a Educação Básica. Ambas as questões foram objeto de análise em interface, durante as diferentes etapas preparatórias da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2009, uma vez que são temas que se vinculam a um objetivo comum: articular e fortalecer o sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Para Saviani, o sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante (2009, p. 38). Caracterizam, portanto, a noção de sistema: a intencionalidade humana; a unidade e variedade dos múltiplos elementos que se articulam; a coerência interna articulada com a externa.

Alinhado com essa conceituação, este Parecer adota o entendimento de que sistema resulta da atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Atende-se à dimensão orgânica quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada uma das três etapas de escolarização da Educação Básica e das fases que as compõem, sem perda do que lhes é comum: as semelhanças, as identidades inerentes à condição humana em suas determinações históricas e não apenas do ponto de vista da qualidade da sua estrutura e organização. Cada etapa do processo de escolarização constitui-se em unidade, que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e intrincada, permanecendo todas elas, em suas diferentes modalidades, individualizadas, ao logo do percurso do escolar, apesar das mudanças por que passam por força da singularidade de cada uma, bem assim a dos sujeitos que lhes dão vida.

Atende-se à dimensão sequencial quando os processos educativos acompanham as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa da trajetória escolar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), até a Educação Superior. São processos educativos

que, embora se constituam em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos estudantes, inscritos em tempos e espaços educativos próprios a cada etapa do desenvolvimento humano, inscrevem-se em trajetória que deve ser contínua e progressiva.

A articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica a ação coordenada e integradora do seu conjunto; o exercício efetivo do regime de colaboração entre os entes federados, cujos sistemas de ensino gozam de autonomia constitucionalmente reconhecida. Isso pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, de regulação normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais. Sem essa articulação, o projeto educacional – e, por conseguinte, o projeto nacional – corre o perigo de comprometer a unidade e a qualidade pretendida, inclusive quanto ao disposto no artigo 22 da LDB: *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, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores.

A transição para o Ensino Médio apresenta contornos bastante diferentes dos anteriormente referidos, uma vez que, ao ingressarem no Ensino Médio, os jovens já trazem maior experiência com o ambiente escolar e suas rotinas; além disso, a dependência dos adolescentes em relação às suas famílias é quantitativamente menor e qualitativamente diferente. Mas, certamente, isso não significa que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que se produzem: a) os "conflitos da adolescência"; b) a maior ou menor aproximação ao mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais da passagem da Educação Básica para a Educação Superior.

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais.

2.3. Acesso e permanência para a conquista da qualidade social

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída 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.[4] Significa compreender que **a *educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam***

4 A *garantia de padrão de qualidade* é um dos princípios da LDB (inciso IX do artigo 3º).

conhecimentos e valores. **Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.** Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Para assegurar o acesso ao Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, no seu artigo 5º, a LDB instituiu medidas que se interpenetram ou complementam, estabelecendo que, para exigir o cumprimento pelo Estado desse ensino obrigatório, *qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público*, podem acionar o poder público.

Esta medida se complementa com a obrigatoriedade atribuída aos *Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União,* de *recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso*, para que seja efetuada a chamada pública correspondente.

Quanto à família, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança no Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, sendo que é prevista sanção a esses e/ou ao poder público, caso descumpram essa obrigação de garantia dessa etapa escolar.

Quanto à obrigatoriedade de permanência do estudante na escola, principalmente no Ensino Fundamental, há, na mesma Lei, exigências que se centram nas relações entre a escola, os pais ou responsáveis, e a comunidade, de tal modo que a escola e os sistemas de ensino tornam-se responsáveis por:

- *zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;*
- *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*
- *informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;*
- *notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.*

No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento.

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente.

O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. Essa é uma variável externa que compromete a gestão macro da educação, em todas as esferas, e, portanto, reforça a premência de se criarem processos gerenciais que proporcionem a efetivação do disposto no artigo 5º e no inciso VIII do artigo 12 da LDB, quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade.

Assim entendida, a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo:

I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

III – 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, conhecimento 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 etc.) 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 – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;

VIII – 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;

IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

No documento "Indicadores de Qualidade na Educação" (Ação Educativa, 2004), a qualidade é vista com um caráter dinâmico, porque cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, de acordo com os contextos socioculturais locais. Segundo o autor, os indicadores de qualidade são sinais adotados para que se possa qualificar algo, a partir dos critérios e das prioridades institucionais. Destaque-se que os referenciais e indicadores de avaliação são componentes curriculares, porque tê-los em mira facilita a aproximação entre a escola que se tem e aquela que se quer, traduzida no projeto político-pedagógico, para além do que fica disposto no inciso IX do artigo 4º da LDB: definição de padrões mínimos

de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.[5]

Essa exigência legal traduz a necessidade de se reconhecer que a avaliação da qualidade associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola e supõe que tais sujeitos tenham clareza quanto:

I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes;

II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV – aos padrões mínimos de qualidade[6] (Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi[7]), que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o País ofereça uma educação de qualidade a todos os estudantes.

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário 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: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola.

2.4. Organização curricular: conceito, limites, possibilidades

No texto "Currículo, conhecimento e cultura", Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (idem, p. 22). Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para *a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante* (p. 27). *Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão* (Moreira e Silva, 1994).

Nesse sentido, a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente

5 Atualmente, são referências nacionais para o planejamento, em todas as instâncias responsáveis pela Educação Básica, o IDEB, o FUNDEB e o ENEM.

6 Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 4/2008, que propõe a constituição de uma comissão visando analisar a proposta do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) como política de melhoria da qualidade do ensino no Brasil).

7 O CAQi é resultado de estudo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com a participação de pesquisadores, especialistas, gestores e ativistas de educação. Sua concepção representa uma mudança na lógica de financiamento educacional, pois se baseia no investimento necessário para uma educação de qualidade, e não nos recursos disponíveis.

construídas. Segundo os autores, essas práticas se constituem em "âmbitos de referência dos currículos" que correspondem:

> *a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);*
> *b) ao mundo do trabalho;*
> *c) aos desenvolvimentos tecnológicos;*
> *d) às atividades desportivas e corporais;*
> *e) à produção artística;*
> *f) ao campo da saúde;*
> *g) às formas diversas de exercício da cidadania;*
> *h) aos movimentos sociais.*

Daí entenderem 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 Lopes (2004, p. 112), mesmo sendo produções para além das instâncias governamentais, não significa desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

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 artigo 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:*
> ***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 estudantes em cada estabelecimento;*
> ***III –** orientação para o trabalho;*
> ***IV –** 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, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã

consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso. É nesse sentido que as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais.

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

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

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. **A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes[8], a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção "transgressora", porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.**

A escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa.

Por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital.

Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para

8 O conceito de saber é adotado aqui se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento.

que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia;[9] a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica.

Tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo[10], durante todo o período letivo), o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras.

Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola[11]. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

Assim, a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada.

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária.

Conforme o artigo 34 da LDB, o Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, até que venha a ser ministrado em tempo integral (§ 2º). Essa disposição, obviamente, só é factível para os cursos do período diurno, tanto é que o § 1º ressalva os casos do ensino noturno.

9 A nanotecnologia é o ramo da ciência que trata de equipamentos minúsculos para aumentar a capacidade de armazenamento e processamento de dados dos computadores, medicamentos mais seguros aos pacientes, materiais mais leves e mais resistentes do que metais e plásticos, economia de energia, proteção ao meio ambiente, menor uso de matérias primas escassas e várias inovações que ainda não foram sequer imaginadas.

10 Baseia-se esse número de 7 horas no *Programa Mais Educação*, instituído pelo Decreto nº 7.083/2010, que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral. É considerada Educação Básica 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"*.

11 O § 5º do artigo 87 da LDB, que instituiu a já finda Década da Educação, prescrevia que seriam "*conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral*".

Os cursos em tempo parcial noturno, na sua maioria, são de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinados, mormente, a estudantes trabalhadores, com maior maturidade e experiência de vida. São poucos, porém, os *cursos regulares noturnos* destinados a adolescentes e jovens de 15 a 18 anos ou pouco mais, os quais são compelidos ao estudo nesse turno por motivos de defasagem escolar e/ou de inadaptação aos métodos adotados e ao convívio com colegas de idades menores. A regra tem sido induzi-los a cursos de EJA, quando o necessário são cursos regulares, com programas adequados à sua faixa etária, como, aliás, é claramente prescrito no inciso VI do artigo 4º da LDB: *oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando*.

2.4.1. Formas para a organização curricular

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o 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. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, 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 estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se imbricam e se alargam, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõe profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

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

âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.[12]

Para Basarab Nicolescu (2000, p. 17), em seu artigo "Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade", a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (p. 15), para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar.

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. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.[13]

12 Conforme nota constante do Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, "*Quanto ao entendimento do termo 'disciplina', este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. O referido Parecer havia retomado outro, o CNE/CEB nº 5/97 (que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96), que, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular. Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e CNE/CEB 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). Ademais, indicou 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*".

13 As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98), destacam em especial a ***interdisciplinaridade***, assumindo o princípio de que "*todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos*", e que "*o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação*". Enfatizam que o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*.

A transversalidade é entendida como uma 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 transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

A prática interdisciplinar 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. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados 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.

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento.[14]

Nessa perspectiva, cada sistema pode conferir à comunidade escolar autonomia para seleção dos temas e delimitação dos espaços curriculares a eles destinados, bem como a forma de tratamento que será conferido à transversalidade. Para que sejam implantadas com sucesso, é fundamental que as ações interdisciplinares sejam previstas no projeto político-pedagógico, mediante pacto estabelecido entre os profissionais da educação, responsabilizando-se pela

14 Para concretização da interdisciplinaridade, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, e Parecer CNE/CEB nº 15/98) prescrevem a organização do currículo em *áreas de conhecimento* e o uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais, e diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios estudantes.

As áreas indicadas são: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Vale lembrar que, diferentemente da maioria das escolas e das redes de ensino, o ENEM e o ENCCEJA consideram tais áreas, pois suas provas são concebidas e organizadas de forma interdisciplinar e contextualizada, percorrendo transversalmente as áreas de conhecimento consagradas nas Diretrizes, apenas alterando-as de três para quatro, com o desdobramento da *Matemática* e das *Ciências da Natureza*.

concepção e implantação do projeto interdisciplinar na escola, planejando, avaliando as etapas programadas e replanejando-as, ou seja, reorientando o trabalho de todos, em estreito laço com as famílias, a comunidade, os órgãos responsáveis pela observância do disposto em lei, principalmente, no ECA.

Com a implantação e implementação da LDB, a expressão "matriz" foi adotada formalmente pelos diferentes sistemas educativos, mas ainda não conseguiu provocar ampla e aprofundada discussão pela comunidade educacional. O que se pode constatar é que a matriz foi entendida e assumida carregando as mesmas características da "grade" burocraticamente estabelecida. Em sua história, esta recebeu conceitos a partir dos quais não se pode considerar que matriz e grade sejam sinônimas. Mas o que é matriz? E como deve ser entendida a expressão "curricular", se forem consideradas as orientações para a educação nacional, pelos atos legais e normas vigentes? Se o termo matriz for concebido tendo como referência o discurso das ciências econômicas, pode ser apreendida como correlata de grade. Se for considerada a partir de sua origem etimológica, será entendida como útero (lugar onde o feto de desenvolve), ou seja, lugar onde algo é concebido, gerado e/ou criado (como a pepita vinda da matriz) ou, segundo Antônio Houaiss (2001, p. 1870), aquilo que é fonte ou origem, ou ainda, segundo o mesmo autor, a casa paterna ou materna, espaço de referência dos filhos, mesmo após casados. Admitindo a acepção de matriz como lugar onde algo é concebido, gerado ou criado ou como aquilo que é fonte ou origem, não se admite equivalência de sentido, menos ainda como desenho simbólico ou instrumental da matriz curricular com o mesmo formato e emprego atribuído historicamente à grade curricular. A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo. A matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar, traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar. Neste sentido, a matriz curricular deve se organizar por "eixos temáticos", definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo.

Para a definição de eixos temáticos norteadores da organização e desenvolvimento curricular, parte-se do entendimento de que o programa de estudo aglutina investigações e pesquisas sob diferentes enfoques. O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.

Por rede de aprendizagem entende-se um conjunto de ações didático-pedagógicas, cujo foco incide sobre a aprendizagem, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos tradicionais e por práticas de aprendizagem desenvolvidas em ambiente virtual. Pressupõe compreender que se trata de aprender em rede e não de ensinar na rede, exigindo que o ambiente de aprendizagem seja dinamizado e compartilhado por todos os sujeitos do processo educativo. Esses são procedimentos que não se confundem.

Por isso, as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Esta opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre sistemas educativos

ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. Mas inclui outros aspectos como interação com as famílias e a comunidade, valorização docente e outras medidas, entre as quais a instituição de plano de carreira, cargos e salários.

As experiências em andamento têm revelado êxitos e desafios vividos pelas redes na busca da qualidade da educação. Os desafios centram-se, predominantemente, nos obstáculos para a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos (estadual e municipal, por exemplo) e a inclusão de estudantes com deficiência. São ressaltados, como pontos positivos, o intercâmbio de informações; a agilidade dos fluxos; os recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender.

Entre as vantagens, podem ser destacadas aquelas que se referem à multiplicação de aulas de transmissão em tempo real por meio de teleaulas, com elevado grau de qualidade e amplas possibilidades de acesso, em telessala ou em qualquer outro lugar, previamente preparado, para acesso pelos sujeitos da aprendizagem; aulas simultâneas para várias salas (e várias unidades escolares) com um professor principal e professores assistentes locais, combinadas com atividades *on-line* em plataformas digitais; aulas gravadas e acessadas a qualquer tempo e de qualquer lugar por meio da internet ou da TV digital, tratando de conteúdo, compreensão e avaliação dessa compreensão; e oferta de esclarecimentos de dúvidas em determinados momentos do processo didático-pedagógico.

2.4.2. Formação básica comum e parte diversificada

A LDB definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio, sob os aspectos:

I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;
II – uma base nacional comum;
III – uma parte diversificada.

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33[15], que

15 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. § 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. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (…) VI – que tenha prole. § 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. Art. 26-A. Nos estabelecimentos

assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;

III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V – na Educação Física;

VI – no Ensino Religioso.

Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes.

A compreensão sobre base nacional comum, nas suas relações com a parte diversificada, foi objeto de vários pareceres emitidos pelo CNE, cuja síntese se encontra no Parecer CNE/CEB nº 14/2000, da lavra da conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Após retomar o texto dos artigos 26 e 27 da LDB, a conselheira assim se pronuncia:

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

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem

de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 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. § 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. (…) 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.

determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Outras leis específicas, *a latere* da LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como as questões relativas ao meio ambiente, à condição e direito do idoso e ao trânsito.[16]

Correspondendo à base nacional comum, ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático.

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da "infoera", sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem.

Na organização da matriz curricular, serão observados os critérios:

I – de organização e programação de todos os tempos (carga horária) e espaços curriculares (componentes), em forma de eixos, módulos ou projetos, tanto no que se refere à base nacional

16 A Lei nº 9.795/99, dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo a política nacional de educação ambiental, determinando que *a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal* (artigo 2º). Dispõe ainda que a educação ambiental seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica (artigo 10).

A Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, no seu artigo 22 determina que nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

A Lei nº 9.503/1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, dispõe que a educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus (sic), por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (artigo 76).

comum, quanto à parte diversificada[17], sendo que a definição de tais eixos, módulos ou projetos deve resultar de amplo e verticalizado debate entre os atores sociais atuantes nas diferentes instâncias educativas;

II – de duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo;

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

IV – da destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida;

V – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa;

VI – de adoção, nos cursos noturnos do Ensino Fundamental e do Médio, da metodologia didático-pedagógica pertinente às características dos sujeitos das aprendizagens, na maioria trabalhadores, e, se necessário, sendo alterada a duração do curso, tendo como referência o mínimo correspondente à base nacional comum, de modo que tais cursos não fiquem prejudicados;

VII – do entendimento de que, na proposta curricular, as características dos jovens e adultos trabalhadores das turmas do período noturno devem ser consideradas como subsídios importantes para garantir o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a permanência e o sucesso nas últimas séries, seja em curso de tempo regular, seja em curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o direito à frequência a uma escola que lhes dê uma formação adequada ao desenvolvimento de sua cidadania;

VIII – da oferta de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, previsto no projeto político-pedagógico da escola.

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

Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político, dos gestores educacionais das diferentes instâncias da educação[18], do respeito às diversidades dos estudantes, da competência dos professores e demais profissionais da educação, da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na

17 Segundo o artigo 23 da LDB, 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.

18 Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional – uma proposta aprovada pelos participantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – quer criar mecanismos para aplicar sanções a governantes – nas três esferas – que não aplicarem corretamente os recursos da educação. A chamada Lei de Responsabilidade Educacional seguiria os moldes da Lei de Responsabilidade Fiscal, mas não se restringiria aos investimentos, incluindo também metas de acesso e qualidade do ensino.

formulação de seu projeto político-pedagógico que contemple uma proposta consistente da organização do trabalho.

2.5. Organização da Educação Básica

Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento. Ao se identificarem esses sujeitos, é importante considerar os dizeres de Narodowski (1998). Ele entende, apropriadamente, que a escola convive hoje com estudantes de uma infância, de uma juventude (des) realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper) realizada com pleno domínio tecnológico da internet, do *orkut*, dos *chats*. Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção. Exige-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos-estudantes jovens, crianças, adultos como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta.

Na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais, claramente dispostos no texto da Lei nº 9.394/96, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico concebido e executado pela comunidade educacional. Mas vão além disso quando, no processo educativo, educadores e estudantes se defrontarem com a complexidade e a tensão em que se circunscreve o processo no qual se dá a formação do humano em sua multidimensionalidade.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio.

Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola.

Assim referenciadas, estas Diretrizes compreendem orientações para a elaboração das diretrizes específicas para cada etapa e modalidade da Educação Básica, tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagens, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. É nesse sentido que se deve pensar e conceber o projeto político-pedagógico, a relação com a família, o Estado, a escola e tudo o que é nela realizado. Sem isso, é difícil consolidar políticas que efetivem o processo de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica e garanta ao estudante o acesso, a inclusão, a permanência, o sucesso e a conclusão de etapa, e a continuidade de seus estudos. Diante desse entendimento, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica e a revisão e a atualização das diretrizes específicas de cada etapa e modalidade devem ocorrer mediante diálogo vertical e horizontal, de modo simultâneo e indissociável, para que se possa assegurar a necessária coesão dos fundamentos que as norteiam.

2.5.1. Etapas da Educação Básica

Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende:

I – 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.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. [19]

Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

2.5.1.1. Educação Infantil

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.[20]

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em

19 Do ponto de vista do financiamento, essa categorização é subdividida conforme artigo 10, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), para atender ao critério de distribuição proporcional de recursos dos fundos de manutenção da Educação Básica, estabelecendo as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino: I. Creche; II. Pré-Escola; III. séries iniciais do Ensino Fundamental urbano; IV. séries iniciais do Ensino Fundamental rural; V. séries finais do Ensino Fundamental urbano; VI. séries finais do Ensino Fundamental rural; VII. Ensino Fundamental em tempo integral; VIII. Ensino Médio urbano; IX. Ensino Médio rural; X. Ensino Médio em tempo integral; XI. Ensino Médio integrado à educação profissional; XII. Educação especial; XIII. Educação indígena e quilombola; XIV. Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo; e XV. Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

20 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revistas e estão atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

que se assenta a vida social, devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência.

Às unidades de Educação Infantil cabe definir, no seu projeto político-pedagógico, com base no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Assim, a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto. Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

I – na gestão das emoções;

II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;

III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;

IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;

V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural.

2.5.1.2 Ensino Fundamental

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental[21], o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer

21 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são as constantes da Resolução CNE/CEB nº 2/1998, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 4/1998, que estão em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre essa etapa da Educação Básica.

CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado "ciclo da infância". Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil.

Por outro lado, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2007: *é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar frequentando a Pré-Escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento*.

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar.

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

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

II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;

III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Como medidas de caráter operacional, impõe-se a adoção:

I – de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores;

II – de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais;

III – de programas de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com os estudantes e com sua aprendizagem, de tal modo que se tornem sujeitos nesse processo;

IV – de projetos desenvolvidos em aliança com a comunidade, cujas atividades colaborem para a superação de conflitos nas escolas, orientados por objetivos claros e tangíveis, além de diferentes estratégias de intervenção;

V – de abertura de escolas além do horário regular de aulas, oferecendo aos estudantes local seguro para a prática de atividades esportivo-recreativas e socioculturais, além de reforço escolar;

VI – de espaços físicos da escola adequados aos diversos ambientes destinados às várias

atividades, entre elas a de experimentação e práticas botânicas;[22]

VII – de acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos recursos didático-pedagógicos, nas comunicações e informações.

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional.

2.5.1.3. Ensino Médio

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio[23], para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

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

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Na definição e na gestão do currículo, sem dúvida, inscrevem-se fronteiras de ordem legal e teórico-metodológica. Sua lógica dirige-se aos jovens não como categorização genérica e abstrata, mas consideradas suas singularidades, que se situam num tempo determinado, que, ao mesmo tempo, é recorte da existência humana e herdeiro de arquétipos conformadores da sua singularidade inscrita em determinações históricas. Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. Dessa forma, compreende-se que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos

22 Experiências com cultivo de hortaliças, jardinagem e outras, sob a orientação dos profissionais da educação e apoio de outros, cujo resultado se transforme em benefício da mudança de hábitos dos estudantes que, além da constituição de atividades alternativas para a oferta de diferentes opções, possam ser prazerosas.

23 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, atualmente em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre esta etapa da Educação Básica.

próximos anos. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

Deste modo, essa etapa do processo de escolarização se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica[24], e, conjuntamente, pela preparação básica para o trabalho e para a cidadania, e pela prontidão para o exercício da autonomia intelectual.

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil.

2.5.2. Modalidades da Educação Básica

Como já referido, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

2.5.2.1. Educação de Jovens e Adultos

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) [25] tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria*. Este mandamento constitucional é reiterado pela LDB, no inciso I do seu artigo 4º, sendo que, o

24 Art. 208. (…) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

(O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

25 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e 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 (ainda não homologado), visa instituir 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.

artigo 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, 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.

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

Na organização curricular dessa modalidade da Educação Básica, a mesma lei prevê que os sistemas de ensino devem oferecer cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Entretanto, prescreve que, preferencialmente, os jovens e adultos tenham a oportunidade de desenvolver a Educação Profissional articulada com a Educação Básica (§ 3º do artigo 37 da LDB, incluído pela Lei nº 11.741/2008).[26]

Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Quanto aos exames supletivos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é a de 18 (dezoito) anos completos. Para a aplicação desses exames, o órgão normativo dos sistemas de educação deve manifestar-se previamente, além de acompanhar os seus resultados. A certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a diversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames.[27]

26 São exemplos desta articulação o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA (*que articula educação profissional com o Ensino Fundamental e o médio da EJA) e o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens Educação, Qualificação e Participação Cidadã – PROJOVEM*, para jovens de 18 a 29 anos (que articula Ensino Fundamental, qualificação profissional e ações comunitárias).

27 A União, pelo MEC e INEP, supletivamente e em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, vem oferecendo exames supletivos nacionais, mediante o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), autorizado pelo Parecer CNE/CEB nº 19/2005. Observa-se que, a partir da aplicação do ENEM em 2009, este passou a substituir o ENCCEJA referente ao Ensino Médio, passando, pois, a ser aplicado apenas o referente ao fundamental. Tais provas são interdisciplinares e contextualizadas, percorrendo transversalmente quatro áreas de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

2.5.2.2. Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.[28]

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, para assegurar:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;

II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

O atendimento educacional especializado (AEE), previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Este atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contra-turno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I – o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II – a oferta do atendimento educacional especializado (AEE);

III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV – a participação da comunidade escolar;

V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

28 As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, os sistemas de ensino assegurarão a observância das seguintes orientações fundamentais:

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

II – formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns de ensino regular;

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

A LDB, no artigo 60, prevê que 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 e, no seu parágrafo único, estabelece que o poder público ampliará o atendimento aos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, prevendo, no âmbito do FUNDEB, a dupla matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma no ensino regular da rede pública e outra no atendimento educacional especializado.

2.5.2.3. Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)[29], em conformidade com o disposto na LDB, com as alterações introduzidas pela Lei nº 11.741/2008, 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. Dessa forma, pode ser compreendida como uma modalidade na medida em que possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior e em sua articulação com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

A EPT na Educação Básica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio ou, ainda, na Educação Superior, conforme o § 2º do artigo 39 da LDB:

> *A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:*
> ***I –** de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;*
> ***II –** de Educação Profissional Técnica de nível médio;*
> ***III –** de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.*

A Educação Profissional Técnica de nível médio, nos termos do artigo 36-B da mesma Lei, é desenvolvida nas seguintes formas:

> ***I –** articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:*
> ***II –** integrada, na mesma instituição,*
> ***III –** concomitante, na mesma ou em distintas instituições;*
> ***IV –** subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.*

29 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99, atualmente em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre esta modalidade.

As instituições podem oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, com matrícula condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. São formulados para o atendimento de demandas pontuais, específicas de um determinado segmento da população ou dos setores produtivos, com período determinado para início e encerramento da oferta, sendo, como cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, livres de regulamentação curricular.

No tocante aos cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, o que está proposto é um curso único (matrícula única), no qual os diversos componentes curriculares são abordados de forma que se explicitem os nexos existentes entre eles, conduzindo os estudantes à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem uma qualificação profissional intermediária.

Abrange, também, os cursos conjugados com outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação a Distância, e pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Essa previsão coloca, no escopo dessa modalidade educacional, as propostas de qualificação, capacitação, atualização e especialização profissional, entre outras livres de regulamentação curricular, reconhecendo que a EPT pode ocorrer em diversos formatos e no próprio local de trabalho. Inclui, nesse sentido, os programas e cursos de Aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/43, desenvolvidos por entidades qualificadas e no ambiente de trabalho, através de contrato especial de trabalho.

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. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta de 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.

Os conhecimentos e 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. Assegura-se, assim, ao trabalhador jovem e adulto, a possibilidade de ter reconhecidos os saberes construídos em sua trajetória de vida. Para Moacir Alves Carneiro, a certificação pretende valorizar a experiência extraescolar e a abertura que a Lei dá à Educação Profissional vai desde o reconhecimento do valor igualmente educativo do que se aprendeu na escola e no próprio ambiente de trabalho, até a possibilidade de saídas e entradas intermediárias.

2.5.2.4. Educação Básica do campo

Nesta modalidade[30], a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na

30 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas, para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações.

Particularmente propícia para esta modalidade, destaca-se a pedagogia da alternância (sistema dual), criada na Alemanha há cerca de 140 anos e, hoje, difundida em inúmeros países, inclusive no Brasil, com aplicação, sobretudo, no ensino voltado para a formação profissional e tecnológica para o meio rural. Nesta metodologia, o estudante, durante o curso e como parte integrante dele, participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, não se configurando o último como estágio, mas, sim, como parte do currículo do curso. Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso. Supõe uma parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e formação do estudante. É bastante claro que podem predominar, num ou noutro, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares.

2.5.2.5. Educação escolar indígena

A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas[31]. Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou 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 (artigos 5º, 9º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4º da LDB).

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 à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

31 Esta modalidade tem diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

IV – organização escolar própria.

Na organização de escola indígena deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

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 – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

As escolas indígenas desenvolvem suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes 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 próprias de cada comunidade.

Por sua vez, tem projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolínguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; e a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

A formação dos professores é específica, desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, garantido-se aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

2.5.2.6. Educação a Distância

A modalidade Educação a Distância[32] caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

2.5.2.6. Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola[33] 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.

32 Esta modalidade está regida pelo Decreto nº 5.622/2005, regulamentador do artigo 80 da LDB, que trata da Educação a Distância. No Conselho Nacional de Educação, a modalidade foi, anteriormente, objeto do Parecer CNE/CEB nº 41/2002, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio, sendo de notar, porém, que não foi editada a Resolução então proposta.

33 Não há, ainda, Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade.

Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

2.6. Elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica.

A LDB estabelece condições para que a unidade escolar responda à obrigatoriedade de garantir acesso à escola e permanência com sucesso. Ela aponta ainda alternativas para flexibilizar as condições para que a passagem dos estudantes pela escola seja concebida como momento de crescimento, mesmo frente a percursos de aprendizagem não lineares.

A isso se associa o entendimento de que a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos, para que o grande objetivo seja alcançado: educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social.

2.6.1. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias.

A autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de *educar* e *cuidar*, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nas instituições educacionais, no cumprimento do artigo 3º da LDB, em que vários princípios derivam da Constituição Federal. Essa autonomia tem como suporte a Constituição Federal e o disposto no artigo 15 da LDB:

> *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.*

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.

Assim concebido, o processo de formulação do projeto político-pedagógico tem como

referência a democrática ordenação pedagógica das relações escolares, cujo horizonte de ação procura abranger a vida humana em sua globalidade. Por outro lado, o projeto político-pedagógico é também um documento em que se registra o resultado do processo negocial estabelecido 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). É, portanto, instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período do mandato de cada gestor. Assim, 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, municipal, o plano da gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes. A organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e os procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico representam o conjunto de elementos que integram o trabalho pedagógico e a gestão da escola tendo como fundamento o que dispõem os artigos 14, 12 e 13, da LDB, respectivamente[34].

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve. O conhecimento prévio sobre como funciona o financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal, pela comunidade educativa, contribui, significativamente, no momento em que se estabelecem as prioridades institucionais. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam. Além de se observar tais critérios e compromisso, deve-se definir o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas pela unidade escolar, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a articulação orgânica daquelas etapas.

Reconhecendo o currículo como coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade, o projeto político-pedagógico deve constituir-se:

I – do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;

II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;

IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam

34 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. 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;
- 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.

os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

V – da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VI – da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais).

No projeto político-pedagógico, deve-se conceber a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. Assim, **a despadronização curricular pressupõe a despadronização do espaço físico e dos critérios de organização da carga horária do professor. A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade.**

Nessa perspectiva, a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que:

I – estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento;

II – preserve a clareza sobre o fazer pedagógico, em sua multidimensionalidade, prevendo-se a diversidade de ritmo de desenvolvimento dos sujeitos das aprendizagens e caminhos por eles escolhidos;

III – institua a compreensão dos conflitos, das divergências e diferenças que demarcam as relações humanas e sociais;

IV – esclareça o papel dos gestores da instituição, da organização estudantil e dos conselhos: comunitário, de classe, de pais e outros;

V – perceba e interprete 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;

VI – considere como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo (gestores, professores, técnicos e funcionários, estudantes e famílias) a curiosidade e a pesquisa, incluindo, de modo cuidadoso e sistemático, as chamadas referências virtuais de aprendizagem que se dão em contextos digitais;

VII – preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

VIII – realize encontros pedagógicos periódicos, com tempo e espaço destinados a estudos, debates e troca de experiências de aprendizagem dos sujeitos do processo coletivo de gestão e pedagógico pelos gestores, professores e estudantes, para a reorientação de caminhos e estratégias;

IX – defina e justifique, claramente, a opção por um ou outro método de trabalho docente e a compreensão sobre a qualidade das aprendizagens como direito social dos sujeitos e da escola: qualidade formal e qualidade política (saber usar a qualidade formal);

X – traduza, claramente, os critérios orientadores da distribuição e organização do calendário escolar e da carga horária destinada à gestão e à docência, de tal modo que se viabilize a

concretização do currículo escolar e, ao mesmo tempo, que os profissionais da educação sejam valorizados e estimulados a trabalharem prazerosamente;

XI – contemple programas e projetos com os quais a escola desenvolverá ações inovadoras, cujo foco incida na prevenção das consequências da incivilidade que vem ameaçando a saúde e o bem estar, particularmente das juventudes, assim como na reeducação dos sujeitos vitimados por esse fenômeno psicossocial;

XII – avalie as causas da distorção de idade/ano/série, projetando a sua superação, por intermédio da implantação de programas didático-pedagógicos fundamentados por metodologia específica.

Daí a necessidade de se estimularem novas formas de organização dos componentes curriculares dispondo-os em eixos temáticos, que são considerados eixos fundantes, pois conferem relevância ao currículo. Desse modo, no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem, prevendo:

I – as atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil;

II – os princípios norteadores da educação nacional, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;

III – o desenvolvimento de esforços pedagógicos com intenções educativas, comprometidas com a educação cidadã;

IV – a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções;

V – a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes;

VI – o comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro;

VII – a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;

VIII – a promoção da integração das atividades educativas com o mundo do trabalho, por meio de atividades práticas e de estágios, estes para os estudantes do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica;

IX – a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;

X – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

XI – a promoção de atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;

XII – a organização dos tempos e dos espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;

XIII – a garantia do acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família;

XIV – a promoção da aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;

XV – o estímulo da capacidade de aprender do estudante, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;

XVI – a indicação de exames otorrino, laringo, oftálmico e outros sempre que o estudante manifestar dificuldade de concentração e/ou mudança de comportamento;

XVII – a oferta contínua de atividades complementares e de reforço da aprendizagem, proporcionando condições para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XVIII – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico, concebido pela escola e que passa a orientá-la, deve identificar a Educação Básica, simultaneamente, como o conjunto e pluralidade de espaços e tempos que favorecem processos em que a infância e a adolescência se humanizam ou se desumanizam, porque se inscrevem numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, histórica e socialmente tecidas. Daí a relevância de se ter, como fundamento desse nível da educação, os dois pressupostos: cuidar e educar. Este é o foco a ser considerado pelos sistemas educativos, pelas unidades escolares, pela comunidade educacional, em geral, e pelos sujeitos educadores, em particular, na elaboração e execução de determinado projeto institucional e regimento escolar.

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

Nessa perspectiva, o regimento, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução, com transparência e responsabilidade, do seu projeto político-pedagógico. As normas nele definidas servem, portanto, para reger o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar, em consonância com o projeto político-pedagógico e com a legislação e as normas educacionais.

2.6.2. Avaliação

Do ponto de vista teórico, muitas são as formulações que tratam da avaliação. No ambiente educacional, ela compreende três dimensões básicas:

I – avaliação da aprendizagem;

II – avaliação institucional interna e externa;

III – avaliação de redes de Educação Básica.

Nestas Diretrizes, é a concepção de educação que fundamenta as dimensões da avaliação e das estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas. Essas três dimensões devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortearem a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa.

No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas.

A avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, realiza-se anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola.

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituem, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando.

2.6.2.1. Avaliação da aprendizagem

No texto da LDB, a avaliação da aprendizagem, na Educação Básica, é norteada pelos artigos 24 e 31, que se complementam. De um lado, o artigo 24, orienta o Ensino Fundamental e Médio, definindo que a avaliação será organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. De outro lado, o artigo 31 trata da Educação Infantil, estabelecendo que, nessa etapa, a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. Essa determinação pode ser acolhida para o ciclo da infância de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, anteriormente citado, que orienta para não retenção nesse ciclo.

O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social. O Conselho Nacional de Educação, em mais de um Parecer em que a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar.

2.6.2.2. Promoção, aceleração de estudos e classificação

No Ensino Fundamental e no Médio, a figura da promoção e da classificação pode ser adotada em qualquer ano, série ou outra unidade de percurso escolhida, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essas duas figuras fundamentam-se na orientação de que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V – obrigatoriedade de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

A classificação pode resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais, ou seja, pressupõe uma outra ideia de temporalização e espacialização, entendida como sequência do percurso do escolar, já que cada criatura é singular. Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem. Há de se admitir que a sociedade mudou significativamente. A classificação, nos termos regidos pela LDB (inciso II do artigo 24), é, pois, uma figura que se dá em qualquer momento do percurso escolar, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental, e realiza-se:

I – por promoção, para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a unidade de percurso anterior, na própria escola;

II – por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

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

A organização de turmas seguia o pressuposto de classes organizadas por série anual. Com a implantação da Lei, a concepção ampliou-se, uma vez que poderão ser organizadas classes

ou turmas, com estudantes de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (inciso IV do artigo 24 da LDB).

A consciência de que a escola se situa em um determinado tempo e espaço impõe-lhe a necessidade de apreender o máximo o estudante: suas circunstâncias, seu perfil, suas necessidades. Uma situação cada vez mais presente em nossas escolas é a mobilidade dos estudantes. Quantas vezes a escola pergunta sobre o que fazer com os estudantes que ela recebe, provenientes de outras instituições, de outros sistemas de ensino, dentro ou fora do Município ou Estado. As análises apresentadas em diferentes fóruns de discussão sobre essa matéria vêm mencionando dificuldades para incluir esse estudante no novo contexto escolar.

A mobilidade escolar ou a conhecida transferência também tem sido objeto de regulamento para o que a LDB dispõe, por meio de instrumentos normativos emitidos pelos Conselhos de Educação. Inúmeras vezes, os estudantes transferidos têm a sensação de abandono ou descaso, semelhante ao que costuma ocorrer com estudantes que não acompanham o ritmo de seus colegas. A LDB estabeleceu, no § 1º do artigo 23, que a escola poderá reclassificar os estudantes, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

De acordo com essas normas, a mobilidade entre turmas, séries, ciclos, módulos ou outra forma de organização, e escolas ou sistemas, deve ser pensada, prioritariamente, na dimensão pedagógica: o estudante transferido de um para outro regime diferente deve ser incluído onde houver compatibilidade com o seu desenvolvimento e com as suas aprendizagens, o que se intitula reclassificação. Nenhum estabelecimento de Educação Básica, sob nenhum pretexto, pode recusar a matrícula do estudante que a procura. Essa atitude, de caráter aparentemente apenas administrativo, deve ser entendida pedagogicamente como a continuidade dos estudos iniciados em outra turma, série, ciclo, módulo ou outra forma, e escola ou sistema.

Em seu novo percurso, o estudante transferido deve receber cuidadoso acompanhamento sobre a sua adaptação na instituição que o acolhe, em termos de relacionamento com colegas e professores, de preferências, de respostas aos desafios escolares, indo além de uma simples análise do seu currículo escolar. Nesse sentido, os sistemas educativos devem ousar propor a inversão da lógica escolar: ao invés de conteúdos disciplinados estanques (substantivados), devem investir em ações pedagógicas que priorizem aprendizagens através da operacionalidade de linguagens visando à transformação dos conteúdos em modos de pensar, em que o que interessa, fundamentalmente, é o vivido com outros, aproximando mundo, escola, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura e vida.

A possibilidade de aceleração de estudos destina-se a estudantes com algum atraso escolar, aqueles que, por alguma razão, encontram-se em descompasso de idade. As razões mais indicadas têm sido: ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

A progressão pode ocorrer segundo dois critérios: regular ou parcial. A escola brasileira sempre esteve organizada para uma ação pedagógica inscrita num panorama de relativa estabilidade. Isso significa que já vem lidando, razoavelmente, com a progressão regular. O desafio que se enfrenta incide sobre a progressão parcial, que, se aplicada a crianças e jovens, requer o redesenho da organização das ações pedagógicas. Em outras palavras, a escola deverá prever para professor e estudante o horário de trabalho e espaço de atuação que se harmonize entre estes, respeitadas as condições de locomoção de ambos, lembrando-se de que outro conjunto de recursos didático-pedagógicos precisa ser elaborado e desenvolvido.

A LDB, no artigo 24, inciso III, prevê a possibilidade de progressão parcial nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, lembrando que o regimento escolar pode admiti-la "desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino". A Lei, entretanto, não é impositiva quanto à adoção de progressão parcial. Caso a instituição escolar a adote, é pré-requisito que a sequência do currículo seja preservada, observadas as normas do respectivo sistema de ensino, (inciso III do artigo 24), previstas no projeto político-pedagógico e no regimento, cuja aprovação se dá mediante participação da

comunidade escolar (artigo 13).

Também, no artigo 32, inciso IV, § 2º, quando trata especificamente do Ensino Fundamental, a LDB refere que os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como "promoção automática", o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Uma escola que inclui todos supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

Nessa perspectiva, a avaliação requer outra forma de gestão da escola, de organização curricular, dos materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola, pois, na medida em que o percurso escolar é marcado por diferentes etapas de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se transforme numa lacuna permanente. Esse avanço materializa-se quando a concepção de conhecimento e a proposta curricular estão fundamentadas numa epistemologia que considera o conhecimento uma construção sociointerativa que ocorre na escola e em outras instituições e espaços sociais. Nesse caso, percebe-se já existirem múltiplas iniciativas entre professores no sentido de articularem os diferentes campos de saber entre si e, também, com temas contemporâneos, baseados no princípio da interdisciplinaridade, o que normalmente resulta em mudanças nas práticas avaliativas.

2.6.3. Gestão democrática e organização da escola

Pensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola, na perspectiva exposta e tendo como fundamento o que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB, pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos, procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão, segundo o artigo 12, 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 anos, dias e horas mínimos letivos estabelecidos;*
>
> ***IV –*** *velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;*
>
> ***V –*** *prover meios para a recuperação dos estudantes 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 estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;*
>
> ***VIII –*** *notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes menores que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (inciso incluído pela Lei nº 10.287/2001).*

Conscientes da complexidade e da abrangência dessas tarefas atribuídas às escolas, os responsáveis pela gestão do ato educativo sentem-se, por um lado, pouco amparados, face à

desarticulação de programas e projetos destinados à qualificação da Educação Básica; por outro, sentem-se desafiados, à medida que se tornam conscientes de que também eles se inscrevem num espaço em que necessitam preparar-se, continuadamente, para atuar no mundo escolar e na sociedade. Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exige-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola: distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida, promover os processos de avaliação institucional interna e participar e cooperar com os de avaliação externa e os de redes de Educação Básica. Pensar, portanto, a organização, a gestão da escola é entender que esta, enquanto instituição dotada de função social, é palco de interações em que os seus atores colocam o projeto político-pedagógico em ação compartilhada. Nesse palco está a fonte de diferentes ideias, formuladas pelos vários sujeitos que dão vida aos programas educacionais.

Acrescente-se que a obrigatoriedade da gestão democrática determinada, em particular, no ensino público (inciso VIII do artigo 3º da LDB), e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino nos artigos 12 e 13, que preveem decisões coletivas, é medida desafiadora, porque pressupõe a aproximação entre o que o texto da lei estabelece e o que se sabe fazer, no exercício do poder, em todos os aspectos. Essa mudança concebida e definida por poucos atinge a todos: desde a família do estudante até os gestores da escola, chegando aos gestores da educação em nível macro. Assim, este é um aspecto instituidor do desafiante jogo entre teoria e prática, ideal e realidade, concepção de currículo e ação didático-pedagógica, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem e todas as exigências que caracterizam esses componentes da vida educacional escolar.

As decisões colegiadas pressupõem, sobretudo, que todos tenham ideia clara sobre o que seja coletivo e como se move a liberdade de cada sujeito, pois é nesse movimento que o profissional pode passar a se perceber como um educador que tenta dar conta das temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A valorização das diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas. Supõe compreender que a padronização e a homogeneização que, tradicionalmente, impregnou a organização e a gestão dos processos e procedimentos da escola têm comprometido a conquista das mudanças que os textos legais em referência definem.

A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para todos os sujeitos do processo educativo. Para Moreira e Candau, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a uniformidade e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (2006, p. 103). A escola precisa, assim, "acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente. Requer que a instituição escolar compreenda como o conhecimento é socialmente valorizado, como tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante, em um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância" (Pretto, *apud* Moreira e Candau, 2005, p. 103).

Na escola, o exercício do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III do artigo 206 da Constituição Federal, e inciso III do artigo 3º da LDB), assumido como princípio da educação nacional, deve viabilizar a constituição de relações que estimulem diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. Em outras palavras, a escola deve empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço da diversidade e da pluralidade, inscrita na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta seja a de se fundamentar num outro princípio educativo e emancipador, assim expresso: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (LDB, artigo 3º, inciso II).

Para Paulo Freire (1984, p. 23), é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de "dar" competência, mas no sentido de humanizar. A pedagogia que trata dos processos de humanização, a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação enquanto processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos. A escola demonstra ter se esquecido disso, tanto nas relações que exerce com a criança, quanto com a pessoa adolescente, jovem e adulta.

A escola que adota a abordagem interdisciplinar não está isenta de sublinhar a importância da relação entre cuidado e educação, que é a de propor a inversão da preocupação com a qualidade do ensino pela preocupação com a qualidade social das aprendizagens como diretriz articuladora para as três etapas que compõem a Educação Básica. Essa escola deve organizar o trabalho pedagógico, os equipamentos, o mobiliário e as suas instalações de acordo com as condições requeridas pela abordagem que adota. Desse modo, tanto a organização das equipes de profissionais da educação quanto a arquitetura física e curricular da escola destinada as crianças da educação infantil deve corresponder às suas características físicas e psicossociais. O mesmo se aplica aos estudantes das demais etapas da Educação Básica. Estes cuidados guardam relação de coexistência dos sujeitos entre si, facilitam a gestão das normas que orientam as práticas docentes instrucionais, atitudinais e disciplinares, mas correspondendo à abordagem interdisciplinar comprometida com a formação cidadã para a cultura da vida

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. Essa perspectiva pressupõe cumprir e transpor o disposto não apenas nos artigos 12 a 15, da LDB, mas significa cumpri-los como política pública e transpô-los como fundamento político-pedagógico, uma vez que o texto destes artigos deve harmonizar-se com o dos demais textos que regulamentam e orientam a Educação Básica. O ponto central da Lei, naqueles artigos, incide sobre a obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões, quanto à elaboração e ao cumprimento do projeto político-pedagógico, com destaque para a gestão democrática e para a integração da sociedade com a escola, bem como pelo cuidado com as aprendizagens dos estudantes.

A gestão escolar deve promover o "encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes" (Arroyo, p. 158), inscritos num contexto diverso e plural, mas que se pretende uno, em sua singularidade própria e inacabada, porque em construção dialética permanente. Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. Como tal, **a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte.**

Assim referenciada, a gestão democrática constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para 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, mediante:

I – compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca da conquista de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

II – superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com flexibilidade: os

planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, as atividades de avaliação;

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

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

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

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

De todas as mudanças formalizadas com fundamento na LDB, uma das exigências, para o exercício da gestão escolar, consiste na obrigatoriedade de que os candidatos a essa função sejam dotados de experiência docente. Isto é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (§ 1º do artigo 67 da LDB).

Para que a gestão escolar cumpra o papel que cabe à escola, os gestores devem proceder a uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe formar, o que exige compromisso social com a redução das desigualdades entre o ponto de partida do estudante e o ponto de chegada a uma sociedade de classes.

2.6.4. O professor e a formação inicial e continuada

O artigo 3º da LDB, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar. Essa expressão estabelece um amálgama entre o educador e a educação e os adjetiva, depositando foco na educação. Reafirma a ideia de que não há educação escolar sem escola e nem esta sem aquele. O significado de escola aqui traduz a noção de que **valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.**

A leitura dos artigos 67[35] e 13[36] da mesma Lei permite identificar a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para a sua formação, e o seu fazer na escola,

35 *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. § 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.*

36 *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 estudantes****; IV –* ***estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes 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****; 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.*** (grifo nosso)

onde se vê que a valorização profissional e da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de padrão de qualidade (artigo 4º, inciso IX). Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB) define critérios para proporcionar aos sistemas educativos e às escolas apoio à valorização dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, baseada no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que trata da carreira docente, é também uma norma que participa do conjunto de referências focadas na valorização dos profissionais da educação, como medida indutora da qualidade do processo educativo. Tanto a valorização profissional do professor quanto a da educação escolar são, portanto, exigências de programas de formação inicial e continuada, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos.

Para a formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa:

> ***I –*** *o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;*
>
> ***II –*** *a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;*
>
> ***III –*** *a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.*

Além desses domínios, o **professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando.** O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme vem defendendo Miguel Arroyo (2000) devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais.

Sabe-se, no entanto, que **a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.** Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;

II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Na política de formação de docentes para o Ensino Fundamental, as ciências devem, necessária e obrigatoriamente, estar associadas, antes de qualquer tentativa, à discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica; é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Freire, 1996:96).

Por outro lado, no conjunto de elementos que contribuem para a concepção, elaboração e

execução do projeto político-pedagógico pela escola, em que se inscreve o desenvolvimento curricular, a capacitação docente é o aspecto mais complexo, porque a formação profissional em educação insere-se no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética.

Assim, hoje, **exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa.** Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, **o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam.**

Historicamente, o docente responsabiliza-se pela escolha de determinada lógica didático-pedagógica, ameaçado pela incerteza quanto àquilo que, no exercício de seu papel de professor, deve ou não deve saber, pensar e enfrentar, ou evitar as dificuldades mais frequentes que ocorrem nas suas relações com os seus pares, com os estudantes e com os gestores. Atualmente, mais que antes, ao escolher a metodologia que consiste em buscar a compreensão sobre a lógica mental, a partir da qual se identifica a lógica de determinada área do conhecimento, o docente haverá de definir aquela capaz de desinstalar os sujeitos aprendizes, provocar-lhes curiosidade, despertar-lhes motivos, desejos. Esse é um procedimento que contribui para o desenvolvimento da personalidade do escolar, mas pressupõe chegar aos elementos essenciais do objeto de conhecimento e suas relações gerais e singulares.

Para atender às orientações contidas neste Parecer, o professor da Educação Básica deverá estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência se os cursos de formação inicial e continuada de docentes levarem em conta que, no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana.

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens.

É na perspectiva exposta que se concebe **o trabalho docente na tarefa de *cuidar e educar* as crianças e jovens que, juntos, encontram-se na idade de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos. Assim pensada, a fundamentação da ação docente e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica.**

Se o projeto político-pedagógico, construído coletivamente, está assegurado por lei, resultante da mobilização de muitos educadores, torna-se necessário dar continuidade a essa mobilização no intuito de promover a sua viabilização prática pelos docentes. Para tanto, **as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, têm um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante**

trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Nesse sentido, o professor da Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, respeita os direitos dos estudantes e de suas famílias. Para isso, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola, no projeto político-pedagógico em sua processualidade.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Adeum Hilário Sauer – Presidente

José Fernandes de Lima – Membro

Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. *A condição humana.* Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária Ltda., 1981.

ARROYO, Gonzales Miguel. *Imagens quebradas* – Trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.

_____. Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre o global e o local. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília (org.). São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores – "Ofício do Mestre" – Imagens e auto-imagens. Vozes. 2. Ed.

_____. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, s. l., n. 65, 1988.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: *Cultura Brasileira: Tradição Contradição.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./ FUNARTE, 1987, p. 38.

BRASIL.*Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei 9.394/96.

BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares-São Paulo: Cortez, 2008.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis: Perspectiva, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1982.

Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores – "Ofício do Mestre" – Imagens e auto-imagens. Vozes. 2. Ed.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE). Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

Considerações Gerais para as Diretrizes Nacionais da Educação Básica – Texto produzido por Ivany Souza Ávila, Jaqueline Moll e Maria Luisa M. Xavier, professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002.

_____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. In: *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.

ESTEBAN, M. T. (org.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas – em diferentes áreas do currículo. Editora Mediação, 2003.

FERNANDES, Francisco das Chagas. In: Retratos da escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia e Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos *et al*. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Indicadores de qualidade na educação/Ação Educativa, UNICEF, PNUD. INEP/MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MOLL, Jaqueline. *Ciclos na escola, tempos na vida*: criando possibilidades. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.
MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.
_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991, p. 15.
NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século*: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.
NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab *et al. Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO).
PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: *Educação e transdisciplinaridade*
_____. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO V. H. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Emergenciais e Estruturais. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
SACRISTÁN, J. Gimeno. *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 2005.
_____. *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, 1995.
SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: *Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens*: o conhecimento, a indisciplina, a violência. Florianópolis: Perspectiva, v.22. n. 02, jul./dez. 2004. http://www.ced.ufsc.br/necleos/nup/perspectivas.html.
VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século*: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* — Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros*: o que fazem o que pensam o que almejam – Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa,* n. 117, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a 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 artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

TÍTULO I – OBJETIVOS

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

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

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

(*) Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

TÍTULO II – REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e aos direitos;

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 da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

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

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

TÍTULO III – SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 7º 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.

§ 1º Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado.

§ 2º O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

§ 3º O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.

TÍTULO IV – ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL

Art. 8º 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. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

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 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 objetivo a aprendizagem do estudante;

V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII – 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;

IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;

II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV – aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi);

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se 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:

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

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

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

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

TÍTULO V – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

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

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

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

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

§ 3º Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I – FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

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

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

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*;

IV – compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V – organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI – entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

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

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

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

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

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

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

e) a Educação Física;
f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o 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 Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

TÍTULO VI – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao logo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I – a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que

lhe são inerentes;

II – a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;

III – a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.

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

CAPÍTULO I – ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I – 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;

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

I – de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;

II – de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;

III – de portadores de deficiência limitadora;

IV – de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta;

V – de habitantes de zonas rurais;

VI – de indígenas e quilombolas;

VII – de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Seção I – Educação Infantil

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos

e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.

Seção II – Ensino Fundamental

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar* e *educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

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

II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de

estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar.

Seção III – Ensino Médio

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

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

II – a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

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

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º 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.

CAPÍTULO II – MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Seção I – Educação de Jovens e Adultos

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Seção II – Educação Especial

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I – o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II – a oferta do atendimento educacional especializado;

III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV – a participação da comunidade escolar;

V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Seção III – Educação Profissional e Tecnológica

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.

Seção IV – Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Seção V – Educação Escolar Indígena

Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou 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.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

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 – edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Seção VI – Educação a Distância

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

Seção VII – Educação Escolar Quilombola

Art. 41. 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.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

TÍTULO VII – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.

CAPÍTULO I – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR

Art. 43. 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.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto 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.

§ 2º 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, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3º A missão 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.

Art. 44. 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 (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao 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.

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade.

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

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:
I – avaliação da aprendizagem;
II – avaliação institucional interna e externa;
III – avaliação de redes de Educação Básica.

Seção I – Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

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

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

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

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

Seção II – Promoção, aceleração de estudos e classificação

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

Art. 50. A progressão pode ser regular ou parcial, sendo que esta deve preservar a sequência do currículo e observar as normas do respectivo sistema de ensino, requerendo o redesenho da organização das ações pedagógicas, com previsão de horário de trabalho e espaço de atuação para professor e estudante, com conjunto próprio de recursos didático-pedagógicos.

Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Seção III – Avaliação institucional

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Seção IV – Avaliação de redes de Educação Básica

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está.

CAPÍTULO III – GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

§ 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida.

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção

e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I – a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

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

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

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

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

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

CAPÍTULO IV – O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;

d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;

b) trabalhar cooperativamente em equipe;

c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da

evolução tecnológica, econômica e organizativa;

d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;

b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;

c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Art. 60. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATOR Raimundo Moacir Mendes Feitosa
PROCESSO Nº 23001.000038/2009-14
PARECER CNE/CEB Nº 20/2009
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 11/11/2009

I – RELATÓRIO

1. Histórico

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de "luta por creche" e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão

de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Respondendo a estas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de documentos, dentre eles "Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (MEC/COEDI, 2009a). Esse processo serviu de base para a elaboração de "Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" (MEC, 2009b), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho do corrente ano da Câmara de Educação Básica, ocasião em que foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC-UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), o relator da Comissão apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo.

Este parecer incorpora as contribuições apresentadas, nestas audiências e em debates e reuniões regionais (encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED ocorrido em outubro de 2009), por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: OMEP; NDI-UFSC; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de

Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDIME; CEERT; GT 21 da ANPEd (Educação das Relações Étnico-Raciais); grupo de estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas; alunos do curso de Pedagogia da UFMS; CINDEDI-USP; representantes do Setor de Educação do MST São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil em Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: FEUSP; FFCLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL, UFMA, UEMA, UFPE.

2. Mérito

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, "ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo" (MEC, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

3. A identidade do atendimento na Educação Infantil

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 zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Na continuidade dessa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que "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" (Lei nº 9.394/96, art. 1º), mas esclarece que: "Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (Lei nº 9.394/96, art. 1º, § 1º). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre, como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, referem-se a esse caráter institucional da educação.

Fica assim evidente 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 zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal. 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. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a 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 instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.

Uma vez que o Ensino Fundamental de nove anos de duração passou a incluir a educação das crianças a partir de seis anos de idade, e considerando que as que completam essa idade fora do limite de corte estabelecido por seu sistema de ensino para inclusão no Ensino Fundamental necessitam que seu direito à educação seja garantido, cabe aos sistemas de ensino o atendimento a essas crianças na pré-escola até o seu ingresso, no ano seguinte, no Ensino Fundamental.

4. A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

Delineada essa apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica, como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das instituições.

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são 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. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo,

constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

5. Uma definição de currículo

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a idéia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os.

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas

pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

7. Princípios básicos

Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) continuam atuais e estarão presentes nestas diretrizes com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área. São eles:

a) **Princípios éticos**: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

b) **Princípios políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.

A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito.

c) **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.

8. Objetivos e condições para a organização curricular

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas.

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular.

1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que

vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construírem e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância.

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3) As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular. Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes.

Na discussão sobre as diversidades, há que se considerar que também a origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras remetem à necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições em territórios não-urbanos respeitem suas identidades.

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades – tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes – em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. Elas apontam para a previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo. 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 e regulamenta questões importantes para a Educação Infantil, proíbe que se agrupe em uma mesma turma crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental.

A situação de desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação é conhecida por meio dos relatórios governamentais e por trabalhos acadêmicos. Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da

política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças. Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo – construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades – e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia.

Em relação às crianças indígenas, há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil" elaborados pelo MEC, requer que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis.

5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

8. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

Preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras – devem ser discutidas com a direção de cada instituição para que formas produtivas de esclarecimento e eventuais encaminhamentos possam ser pensados.

9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar "um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens" (MEC, 2009a).

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de

diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima,

autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.

10. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.

11. O acompanhamento da continuidade do processo de educação

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;

b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;

c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;

d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

II – VOTO DO RELATOR

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala das Sessões, em 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009(*)

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes

(*) Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III – dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV – adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º – As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

CESAR CALLEGARI

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág.28.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATOR Cesar Callegari
PROCESSO Nº 23001.000168/2009-57
PARECER CNE/CEB Nº 11/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/7//2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade.

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico.

Além das urgências provocadas por essas mudanças, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), vigentes desde 1998, já vinham exigindo uma acurada revisão com vistas à sua atualização.

No primeiro semestre de 2009, o Sr Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou ao CNE que o Colegiado desse prioridade a esse esforço revisor e atualizador, incumbindo a Secretaria de Educação Básica do MEC de preparar um documento inicial de referência sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, destinado a subsidiar os estudos e debates que se seguiriam.

Desde então, uma intensa jornada de trabalho foi organizada e implementada. Ao receber o documento ministerial, a Câmara de Educação Básica do CNE constituiu uma comissão formada pelas conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Regina Vinhaes Gracindo e por este Relator (Portaria CNE/CEB nº 5, de 8 de dezembro de 2009). E, consoante o padrão de trabalho que vem sendo adotado por este Colegiado no trato de todos os temas relevantes sob a sua responsabilidade normativa, foi organizada uma série de audiências públicas e reuniões técnicas de modo a proporcionar a necessária participação de todos os segmentos e instituições educacionais das diferentes regiões do Brasil. Propostas foram intensamente debatidas, críticas foram acolhidas e idéias incorporadas. Nos últimos meses, o CNE realizou três audiências públicas nacionais (Salvador: 12/3/2010, Brasília: 5/4/2010, e São Paulo: 16/4/2010), com a participação ativa da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME),

da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do Ensino Fundamental, entre outros, além de professores, pesquisadores, dirigentes municipais e estaduais de ensino, bem como de representantes de escolas privadas. Para a discussão dessas Diretrizes, foram também realizadas duas reuniões com coordenadores de Ensino Fundamental das Secretarias Estaduais de Educação, em Brasília e Florianópolis, e inúmeras reuniões de trabalho com técnicos e dirigentes do MEC, contando com as contribuições diretas da Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, do Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, da Coordenadora de Ensino Fundamental, Edna Martins Borges, bem como de outros integrantes de suas equipes.

Os subsídios referentes ao currículo do Ensino Fundamental enviados pelo MEC a este Colegiado contaram com a colaboração das professoras Lucíola Licínio Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais, e Elba Siqueira de Sá Barretto, da Universidade de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas. Esta última também assessorou a Câmara de Educação Básica do CNE e, especialmente, este Relator, na redação das diferentes minutas de Parecer e Projeto de Resolução destas Diretrizes.

Um documento produzido dessa forma, portanto, não é obra de um autor, mas obra coletiva. Do mesmo modo, o currículo, o projeto projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas, devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação.

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos.

Por fim, cumpre esclarecer que o presente Parecer e seu Projeto de Resolução não completam o trabalho concebido pela Câmara de Educação Básica do CNE para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Etapa complementar e importante será iniciada nos próximos meses a partir de nova contribuição proveniente do Ministério da Educação. De comum acordo quando da redação dos termos dessas Diretrizes, o MEC se compromete a enviar a este Colegiado propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. Portanto, em complementação, um novo Parecer e um novo Projeto de Resolução com essas expectativas de aprendizagem serão objeto de elaboração do CNE nos próximos meses.

2. Fundamentos

O direito à educação como fundamento maior destas Diretrizes

O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente

associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Cury (2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Pelo leque de campos atingidos pela educação, ela tem sido considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um desses direitos.

Resumidamente, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural.

O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los. A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático.

Já os direitos sociais se referem aos direitos que dependem da ação do Estado para serem concretizados e estão associados, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-se com a questão da igualdade social. São exemplos de direito social, o próprio direito à educação, à moradia, à saúde, ao trabalho etc.

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a idéia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.

Todos esses direitos estão englobados nos direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção de espécie alguma, uma vez que decorrem da dignidade intrínseca a todo o ser humano. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela

Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrega a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, celebrada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1989, acrescenta-se, ainda, a finalidade de incutir no educando o respeito ao meio ambiente natural, à sua identidade cultural e aos valores nacionais e de outras civilizações.

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer esses direitos, traduz a adesão da Nação a princípios e valores amplamente compartilhados no concerto internacional. O inciso I do art. nº 208 da Carta Magna, Seção da Educação, declara que o dever do Estado se efetiva com a garantia do "Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Por sua vez, o § 1º desse mesmo artigo afirma que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

Por ser direito público subjetivo, o Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele.

Se essa etapa de ensino, sendo um direito fundamental, é direito do cidadão, uma vez que constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política. É dever do Estado, dos sistemas de ensino e das escolas assegurarem que todos a ela tenham acesso e que a cursem integralmente, chegando até à conclusão do processo de escolarização que lhe corresponde. Além disso, todos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

A oferta de uma educação com qualidade social

O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população. Em 1989, já na virada da última década, portanto, a proporção de suas matrículas ainda representava mais de ¾ do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em todas as etapas de ensino. Em 2009, o perfil seletivo da nossa escola havia se atenuado um pouco, com a expansão do acesso às diferentes etapas da escolaridade. Contudo, entre os 52,6 milhões de alunos da Educação Básica, cerca de 66,4% estavam no Ensino Fundamental, o que correspondia a 35 milhões de estudantes, incluídos entre eles os da Educação Especial e os da Educação de Jovens e Adultos (conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, MEC/INEP 2009).

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e estamos próximos de assegurá-la a todas as crianças de 6 (seis) anos, não conseguimos sequer que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental. Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a nossa estrutura educacional.

Mas, de que qualidade está-se falando?

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver 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.

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 nuanças 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 alunos. 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.

Em documento de 2007, 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. 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. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem.

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, será uma educação com qualidade social e contribuirá 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 n° 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Princípios norteadores

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios:

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

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no

acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

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

Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB), bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a Nação brasileira.

Assim sendo, eles devem estar em conformidade com o que define a Constituição Federal, no seu artigo 3º, a saber: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais"; e que promova "o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

3. Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país

No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. O ensino de 2º grau – atual Ensino Médio – torna-se profissionalizante.

De acordo com a tradição federativa brasileira, os Estados, a partir de princípios e orientações gerais da esfera federal, se encarregaram de elaborar as propostas curriculares para as escolas de 1º grau pertencentes ao seu sistema de ensino, quais sejam, as estaduais, as municipais e as privadas, localizadas no seu território.

Anos antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), algumas redes escolares passaram a adotar medidas de expansão do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, mediante a incorporação das crianças de 6 (seis) anos de idade, por vezes procedentes das numerosas classes de alfabetização que existiam em vários Estados e Municípios. Na sua redação original, a LDB se mostra bastante flexível quanto à duração do Ensino Fundamental, estabelecendo como mínima a sua duração de 8 (oito) anos e sinalizando, assim, para a ampliação dessa etapa da Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabelece como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental no prazo de 5 (cinco) anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A Meta 2, definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de 6 (seis) anos já estavam matriculadas em Pré-Escolas, classes de alfabetização ou mesmo no Ensino Fundamental, determina a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A idéia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.

Em 2005, a Lei nº 11.114 altera a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, entretanto, dá margem para que se antecipe a

escolaridade de 8 (oito) anos para esses alunos, o que reduziria a idade de conclusão do Ensino Fundamental em 1 (um) ano.

Finalmente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos.

Assim determinando, a Lei reflete a tendência de expansão da escolaridade obrigatória na maior parte dos países desenvolvidos do ocidente e da própria América Latina, mediante a incorporação das crianças menores de 7 (sete) anos ao Ensino Fundamental. Em vários países do continente, em que a faixa de escolarização compulsória se inicia aos 6 (seis) anos de idade, verifica-se, ainda, que a obrigatoriedade também se estende às crianças do último ano da Pré-Escola.

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado Diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos.

Matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e carga horária

O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

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

4. A população escolar

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais. Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população. As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das

áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças.

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

As múltiplas infâncias e adolescências

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de *descentração* é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.

Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.

Entre os adolescentes de muitas escolas, é frequente observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas.

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil

à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais.

Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos.

Para tanto, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos.

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos.

A ampliação dos objetivos da escola em face do seu alunado

Crianças e adolescentes brasileiros também estão sujeitos à violência doméstica, ao abuso e à exploração sexual, a formas de trabalho não condizentes com a idade, à falta de cuidados essenciais com a saúde, aspectos em relação aos quais a escola, como instituição responsável pelos alunos durante o seu período de formação – e muitas vezes o único canal institucional com quem a família mantém contato – precisa estar atenta. Essas questões repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e, não raro, colocam o professor diante de situações para as quais as práticas que ele conhece não surtem resultados. O trabalho coletivo na escola poderá respaldá-lo de algum modo. No entanto, ao se tratar de questões que extrapolam o âmbito das atividades escolares, cabe à escola manter-se articulada com o Conselho Tutelar, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com instituições de outras áreas capazes de ministrar os cuidados e os serviços de proteção social a que esses alunos têm direito.

Deve-se considerar, ainda, que o crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo nas escolas das grandes cidades, tem dificultado sobremaneira a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provocando entre estes uma atitude de desânimo diante do magistério, revelada pelo alto índice de absenteísmo dos docentes e pelas reiteradas licenças para tratamento de saúde.

Eles são reflexos não só da violência das sociedades contemporâneas, mas também da violência simbólica da cultura da escola que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos, frequentemente conduzindo um número considerável deles ao fracasso escolar. Não só o fracasso no rendimento escolar, mas também a possibilidade de fracassar que paira na escola, criam um *efeito de halo* que leva os alunos a se insurgirem contra as regras escolares.

O questionamento da escola que está por traz desses comportamentos deriva também da rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação e do fato de, ao ter-se popularizado, o certificado que ela oferece já não é mais garantia

de ascensão e mobilidade social como já foi nos períodos em que a escola pública era altamente seletiva. Daí decorre que o professor, para assegurar a disciplina em sala de aula, condição necessária para o trabalho pedagógico, precisa agora legitimar a sua autoridade pedagógica junto aos alunos, o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles.

Diante desse contexto, se torna imperativo um trabalho entre as instituições, as famílias e toda a sociedade no sentido de valorizar a escola e o professor. Além disso, é necessária forte articulação da unidade escolar com a família e os alunos no estabelecimento das normas de convívio social na escola, construídas com a participação ativa da comunidade e dos alunos e registradas em um regimento escolar pautado na legislação educacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

5. O currículo

Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de *transposição didática.*

Também se diz que os conhecimentos produzidos nos diversos componentes curriculares, para adentrarem a escola são recontextualizados de acordo com a lógica que preside as instituições escolares. Uma vez que as escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos, os conhecimentos escolares dos diferentes componentes, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutido um sentido moral e político. Assim, a história da escola está indissoluvelmente ligada ao exercício da cidadania; a ciência que a escola ensina está impregnada de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, entre outros. Esse mesmo processo ocorre com os demais componentes curriculares e áreas de conhecimento, porque devem se submeter às abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar e, sobretudo, aos propósitos mais gerais de formação dos educandos. O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma *ir bem* na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são.

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. Michael Young (2007) denomina "poderoso" o conhecimento que, entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa e na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido.

Para isso, a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a *gramática da escola*, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos.

A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa 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 do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, 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 alunos.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às 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.

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

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

I – Linguagens:
- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte
- e) Educação Física

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas:
- a) História
- b) Geografia

V – Ensino Religioso

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB).

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 (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

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

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB.

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

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de Língua Estrangeira moderna.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

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

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência.

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direto de aprender, que é de todos.

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma *autoimagem* positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum.

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso

que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos

Ao procurar aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado, a possibilidade de uma cultura comum no ensino obrigatório tem de traduzir a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos (Dussel, 2009).

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de idéias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo.

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

6. O projeto político-pedagógico

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que pode ser compartilhada por diferentes escolas e redes.

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

Ao empenhar-se em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito. O processo de enturmação dos alunos, 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 aos interesses e necessidades dos alunos.

A gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação

O projeto político-pedagógico da escola e o seu regimento escolar devem ser elaborados por meio de processos participativos próprios da gestão democrática.

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

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

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

É a participação da comunidade que pode dar voz e vez às crianças, aos adolescentes e às suas famílias, e também aos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos envolvidos no processo educativo, particularmente aqueles pertencentes aos segmentos majoritários da população que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer os seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino de qualidade para todos.

O fato de o projeto político-pedagógico de muitas escolas figurar apenas como um texto formal que cumpre uma exigência burocrática, não significa que a escola não tenha um projeto próprio. Significa que ele é, na verdade, um projeto pedagógico fragmentado, em que cada professor se encerra no seu trabalho solitário para desenvolver o currículo à sua maneira.

As experiências das escolas que conseguem *reverter o jogo* e obter melhorias significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo democrático e compartilhado, em que os professores, a

direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços e chegam mais perto da escola que desejam. Isso não quer dizer que deve recair sobre as escolas e seus educadores toda a responsabilidade pela mudança da qualidade do ensino. Ao contrário, o esforço compartilhado necessita de forte apoio dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e da comunidade; mas ele é realmente insubstituível quando projeta o desejo de mudar a escola para melhor.

O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis. Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham.

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

As escolas necessitam se articular também com as instituições formadoras, com vistas a assegurar a atualização de seus profissionais tendo em conta as suas demandas específicas.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento.

Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes.

Os estudiosos do tema têm insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para selecionar e classificar os alunos, estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (Moreira e Candau, 2008).

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento, relacionados a um projeto educativo de longo prazo, como deve ser o da Educação Básica, concorrem de maneira decisiva para assegurar uma sistematização de conhecimentos imprescindível no Ensino Fundamental de 9

(nove) anos, garantindo-lhe continuidade e consistência. Mas eles certamente devem ser trabalhados por diversas abordagens integradoras. Continuidade e consistência não querem dizer uniformidade e padronização de sequências e conteúdos.

Têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração do currículo. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal.

Atualmente, estão muito disseminadas nas escolas concepções diversas de projetos de trabalho, que se espera, devem enriquecer o currículo tornando os conhecimentos escolares mais vivos e desafiadores para os alunos. Entretanto, é importante que os vários projetos em andamento em muitas escolas estejam articulados ao tratamento dos conteúdos curriculares e às áreas de conhecimento, evitando a fragmentação e a dispersão provocadas por iniciativas com propósitos diferentes e que não se comunicam entre si. É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual.

O fundamental no esforço de integração parece ser justamente a necessária disposição, por parte dos professores, de trabalhar juntos, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem de posturas e práticas ainda minoritárias no país.

Os esforços de integração têm buscado maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder. Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o "conteudismo". A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados.

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população.

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

A criação de um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos demais profissionais com a aprendizagem dos alunos; o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que

a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Para tanto, é fundamental contar com o apoio solidário dos sistemas de ensino e das próprias escolas no provimento de adequadas condições de trabalho e de outros recursos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX, do art. 4º da LDB, e objeto de manifestação deste colegiado no Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como "promoção automática" de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

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

As articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental.

As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos.

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência,

além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A enturmação dos alunos por idade e não por nível de conhecimento passou a ser uma alternativa ao que costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes, as quais terminavam prejudicando especialmente os considerados mais fracos e aumentando a defasagem entre eles e os demais. Pesquisas mostraram a impossibilidade de formar turmas homogêneas, em vista das diferenças existentes entre os alunos. Evidenciaram, também, que muito do que se aprende na escola é aprendido nas interações dos próprios alunos e advogam, há algumas décadas, que a heterogeneidade das turmas pode se converter em uma vantagem, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e do cultural, pois favorece a ajuda entre os educandos, estimula-os mutuamente e enriquecendo o seu convívio.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares.

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos.

Para as crianças que entram pela primeira vez na escola aos 6 (seis) anos, o período requerido para esse aprendizado pode ser mais prolongado, mas o esperado é que, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, todas as crianças se beneficiem. Entretanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.

Há que lembrar, porém, que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm se constituído, historicamente, em um dos maiores obstáculos interpostos aos alunos para prosseguirem aprendendo. Há não muito tempo atrás, por décadas e décadas, cerca de metade dos alunos repetiam

a primeira série, sendo barrados logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria dos alunos matriculados no ensino obrigatório não conseguia chegar ao seu final por causa da repetência. Os poucos que o concluíam levavam, em média, perto de 12 (doze) anos, ou seja, o tempo previsto para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mesmo nos dias atuais, em que baixaram consideravelmente os índices de repetência escolar no país, esses índices ainda figuram entre os maiores do mundo. E a repetência, como se sabe, não gera qualidade!

As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. A despeito do grande esforço feito pelas famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetirem, um grande número deles se evade.

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento.

Entre as iniciativas de redes que adotaram ciclos, muitas propostas terminaram por incorporar algumas das formulações mais avançadas do ideário contemporâneo da educação, com vistas a garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem, combater a exclusão e assegurar que todos tenham, efetivamente, direito a uma educação de qualidade. Movimentos de renovação pedagógica têm-se esforçado por trabalhar com concepções que buscam a integração das abordagens do currículo e uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado.

Os ciclos assim concebidos concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calcados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela *docência solidária*, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe. Aposta-se, assim, que o esforço conjunto dos professores, apoiado por outras instâncias dos sistemas escolares, contribua para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito.

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

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

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento;

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

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

Ainda que já dito em termos mais gerais, vale enfatizar que no início do Ensino Fundamental, atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação deverá basear-se, sobretudo, em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário.

A avaliação

Quanto aos processos avaliativos, parte integrante do currículo, há que partir do que determina a LDB em seus artigos 12, 13 e 24, cujos comandos genéricos prescrevem o zelo pela aprendizagem dos alunos, a necessidade de prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento e consideram a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação formativa**,** que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, consequentemente, mais difícil se torna saná-lo.

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente.

Os projetos político-pedagógicos das escolas e os regimentos escolares deverão, pois, obrigatoriamente, disciplinar os tempos e espaços de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, tal como determina a LDB, e prever a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar. Há ainda que assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho.

Mas a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

A avaliação proporciona ainda oportunidade aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, representando também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que atende. Esse espaço de diálogo com os próprios alunos – e com as suas famílias, no caso do Ensino Fundamental regular – sobre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar que tem consequência importante na trajetória de estudos de cada um, precisa ser cultivado pelos educadores e é muito importante na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a *transparência* dos processos avaliativos assegura a possibilidade de discussão dos referidos resultados por parte de pais e alunos, inclusive junto a instâncias superiores à escola, no sentido de preservar os direitos destes, tal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

Entretanto, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. É importante ainda considerar que os resultados da educação demoram, às vezes, longos períodos de tempo para se manifestar ou se manifestam em outros campos da vida humana. Assim sendo, as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados, por sua vez, à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação, consideradas, inclusive, as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação. Obriga, também, as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos alunos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que deles necessitem.

Educação em tempo integral

A escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar. Não obstante, há reiteradas manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva de uma educação integral (Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº

9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007). Além do mais, já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta. Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

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

Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras.

Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral das redes públicas possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado. E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação.

8. Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende também aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

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

As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e manutenção da diversidade étnica e linguística; assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão; e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Resolução CNE/ CEB nº 3/99).

O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo CNE por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

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

As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, geração e etnia.

As escolas que atendem essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

A participação das populações locais é importante também para subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e oferta de materiais escolares e no que diz respeito ao transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

9. Educação Especial

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Além disso, com o objetivo de ampliar o acesso ao currículo, proporcionando independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecendo a sua autonomia, foi criado, pelo Decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial, posteriormente regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Esse atendimento, a ser expandido gradativamente com o apoio dos órgãos competentes, não substitui a escolarização regular, sendo complementar à ela. Ele será oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para a garantia de formação integral, abrange da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, sendo pautada pela inclusão e pela qualidade social. Ela requer um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular, um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, uma política de formação permanente de seus professores, formas apropriadas para a destinação à EJA de profissionais experientes e qualificados nos processos de escolha e atribuição de aulas nas redes públicas e maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos.

Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto no ensino regular, quanto em EJA, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

a) fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

b)apoiar as redes e os sistemas de ensino no estabelecimento de política própria para o atendimento desses estudantes que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

c) incentivar a oferta de EJA nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Os cursos de EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão presenciais e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, ao qual remete a Resolução CNE/CEB nº 3./2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, os cursos, poderão ser presenciais ou a distância, quando devidamente credenciados, e terão 1600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para 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; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Estima-se que a inserção de EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

11. O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes

Com base nos elementos contidos no presente Parecer, propõe-se o Projeto de Resolução anexo, contendo Diretrizes destinadas a contribuir para:

a) ampliar os debates sobre as concepções curriculares para o Ensino Fundamental e levar a questionamentos e mudanças no interior de cada escola, visando assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade;

b) subsidiar a análise e elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino,

dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos regimentos escolares, tendo em vista a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

c) fortalecer a constituição de ambientes educativos na escola propícios à aprendizagem, reafirmando a instituição escolar como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, dimensões imprescindíveis ao exercício da cidadania;

d) consolidar a instituição escolar como espaço democrático que reconhece e respeita a diversidade;

e) fortalecer o regime de colaboração entre as instâncias na oferta do ensino de qualidade para todos.

E tendo em vista as responsabilidades compartilhadas pelos entes federados na manutenção e desenvolvimento do ensino, tais Diretrizes devem indicar que aos sistemas e redes de ensino cabe prover:

a) os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

b) a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola, em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

c) a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

d) o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, precedida de consulta pública nacional, deverá encaminhar para o Conselho Nacional de Educação propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental e, ainda, elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

II – VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 7 de julho de 2010.

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 2010.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. M. Qualidade da educação: conceitos, representações, práticas. Trabalho apresentado na mesa redonda Qualidade da Educação: conceitos, e representações, integrante do ciclo *A qualidade da Educação Básica,* promovido pelo Instituto de Estudos Avançados/USP, em 26 de abril de 2007.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direto à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 116, p.245-262, jul. 2002.

DUARTE, C. S. Direito público e subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.

DUSSEL, I. A transmissão cultural sob assédio: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.137, 351-365, maio/ago. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. *Indagações sobre currículo.* Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

ONU. *Declaração Universal dos Diretos Humanos*. Nova York: Nações Unidas, 1948.

UNESCO/OREALC. *Educação de qualidade para todos*: um assunto de diretos humanos. Brasília: UNESCO/ OREALC, 2007.

UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. Nova York: UNICEF, 1989

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: *Educação & Sociedade*. Vol. 28 n. 101. Campinas set./dez/2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRODE 2010 (*)

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

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, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

FUNDAMENTOS

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

(*) Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – 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.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso 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 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

PRINCÍPIOS

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

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

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

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

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

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, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

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

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

CURRÍCULO

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar:, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º 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, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos

pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger**,** obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens**:**

a) Língua Portuguesa**;**
b) Língua Materna, para populações indígenas;
c) Língua Estrangeira moderna;
d) Arte; e
e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

a) História;
b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente**,** nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação

básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a

fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas

que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como "promoção automática" de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a

ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

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

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

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

I – a alfabetização e o letramento;

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

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

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

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

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

AVALIAÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive

em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

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

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea "a" do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

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

V – prover**,** obrigatoriamente**,** períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

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

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

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

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

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

A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes

com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

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

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada,

de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único. Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

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

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág.10.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
COMISSÃO Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento.
PROCESSO Nº 23001.000189/2009-72
PARECER CNE/CEB Nº 5/2011
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 4/5/2011

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 dessas 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;

1 ANPED. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer*, 2010.

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);

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 nuanças 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 n° 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 ginasial, 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 ginasial. 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 ginasial, 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.

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

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).

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, dominantemente, 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 debrucem 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, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, podendo incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores, ou ampliar a duração para mais de 3 anos, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 2.400 horas.

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 e 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 Distancia. 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, ou incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores.

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 superdotação[3] 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 Facultativo[4], "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

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**).

as demais pessoas". Considerando o "respeito pela dignidade 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. 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 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 papeis 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 Nacional[5], Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente

5 O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) está instituído pelo Decreto nº 7.037/2009.

(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.

Em um contexto democrático, nos diversos níveis, etapas e modalidades, é imprescindível propiciar espaços educativos em que a cultura de direitos humanos perpasse 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]

6 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 Publico da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

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.

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 histórico-culturalmente. 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

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 Publico da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

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).

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, 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.

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]

O esforço necessário para cumprir tais objetivos exige mais do que investimentos em infraestrutura e recursos materiais e humanos. E 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

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"

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 arti. 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 delineia 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 politico-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

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.

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.

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 abranjam 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 abranjam 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;

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]

10 Sobre a adoção do termo "componente curricular", 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.

12 Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "Historia 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).

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);
a) 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);
b) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Politica Nacional de Educação Ambiental);
c) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).
d) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

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

13 Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

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;

14 O *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.

b) incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária e de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores.

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;

b) incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária e de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores.

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]

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

15 O 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.

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 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.

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".

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. A*tos 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 aprehender 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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE 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:

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 posteriors;

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:

(*) Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

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:

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);

b) 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);

c) Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);

d) Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);

e) 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

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

INTERESSADOS Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – UF: DF
RELATORES Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos
PROCESSO Nº 23001.000136/2010-95
PARECER CNE/CEB Nº 11/2012
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 9/5/2012

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 Titulo V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capitulo 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 n° 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 16/99, 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 semiqualificados, 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 estimulo 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, acrescente-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 papeis 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 publico. 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 n° 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.

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

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.

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 *lócus*. 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 enfocar 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 5.154/2004[2], 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 consequente 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;
- 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.

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.

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, consequentemente, 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, consequentemente, 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.
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. 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.		

* De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio instituído pelo MEC.

A qualificação profissional técnica[3] 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.

3 A *qualificação profissional*, adjetivada de *técnica* neste parecer, difere da "qualificação profissional" equivalente à "formação inicial e continuada", conforme inciso I do § 2° do art. 39 da atual LDB, com a alteração trazida pela Lei nº 11.741/2008.

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, consequentemente, 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.

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 autodirigida 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

PROJETO DE RESOLUÇÃO

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 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36, 36-A, 36-B e 36-C da Lei 9.394/96, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº /2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de__ de__ de____ , 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 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.

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, programados 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, sociohistóricos 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 requeridas 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 concluem 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.

Art. 8º Os cursos 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 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as 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 socio-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 socio-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.

§ 1° 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, a partir dos 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 à 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, deve 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 da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 11/4/2008, Seção 1, Pág. 29.
INTERESSADO Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – UF: DF
ASSUNTO Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RELATOR Murílio de Avelar Hingel
PROCESSO Nº 23001.000107/2007-28
PARECER CNE/CEB Nº 23/2007
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 12/9/2007

I – RELATÓRIO

> *O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na* ***educação,*** *na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às legítimas aspirações da juventude rural.* (Pierre Rakotomalala e Le Thanh Khoi, *in* A Educação no Meio Rural. Moraes Editores, Lisboa, Portugal: 1976)

Em 7 de agosto de 2007, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) "referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo", acompanhada de rica exposição de motivos e proposições, concluindo pela seguinte afirmativa:

> *Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações.*

E acrescenta:

Considerando o exposto sobre a realidade da Educação do Campo e, sobretudo, a ausência de norma sobre os modelos de nucleação, solicitamos ao CNE que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municípios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade.

Histórico

No decorrer dos anos, têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento integral das **zonas rurais**: **educação para o meio rural**,

ruralização do ensino, **educação rural**, **escola rural**, **Educação Básica nas escolas do campo**.

Ao longo do presente Parecer, será, sempre que possível, utilizada a expressão **Educação do Campo**, uma vez que já se tornou consagrada.

A SECAD/MEC vem desenvolvendo políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo *em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas…*

O IBGE, em 2004, informa que 30 milhões e 800 mil pessoas viviam no campo. Se considerarmos que muitos municípios brasileiros são, principalmente, rurais – pela sua pequena população e pelas características de sua atividade econômica – podemos supor um número bem maior de pessoas vivendo em relação com o meio rural.

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: *a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão.*

A partir do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no Brasil, passou-se a dar maior atenção ao latifúndio, ao agronegócio, à monocultura. É claro que o agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior. Contudo, é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a idéia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo.

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.

Não se trata, é claro, da idéia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, **construir uma Política Nacional de Educação do Campo**.

Em outras palavras: o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações campesinas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer.

As políticas implementadas na década de 90, que se fortaleceram a partir de 1998, quando se realizou em Luziânia (GO) a primeira conferência "Por uma Educação Básica do Campo", desenvolveram-se nos últimos anos pela ação da SECAD/MEC, em seu trabalho de parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades, movimentos sociais, professores das redes públicas e realização de 25 seminários no biênio 2004/2005.

Contudo, apesar desse esforço que permitiu o alcance de resultados expressivos, como a gradual universalização da oferta de educação escolar para as crianças de 7 a 14 anos, a redução significativa dos índices de analfabetismo e a disseminação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), das Casas Familiares Rurais (EFR) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), permanecem sem solução alguns problemas, entre os quais avulta o atendimento insuficiente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Acrescente-se, como ponto positivo, a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que sempre entendeu a educação como sua prioridade. É o que se depreende da leitura do seguinte parágrafo às fls. 239 do livro "A história da luta pela terra e o MST":

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. Como você sabe, grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma "mina de ouro", que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo… (Mitsue, Morissawa. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001)

É interessante verificar que já nos primórdios do MST – 1975-1985, iniciado no Rio Grande do Sul, surgiu o setor de educação formalizado no Primeiro Encontro Nacional de Educação (São Mateus – Espírito Santo). Foi proposta uma educação dirigida ao trabalho e, em 1996, o movimento social recebeu premiação do UNICEF pelo seu programa de alfabetização no Rio Grande do Sul.

A escola de assentamento idealizada pelo MST propõe algumas ações significativas:

- professores simpatizantes da reforma agrária;
- conteúdos incluindo a história do MST;
- livros contendo a experiência dos sem-terra; e
- relação professor-aluno como uma relação de companheirismo.

Nasceram assim as concepções, adaptadas a cada situação, de escola itinerante, escola de acampamento e escola de assentamento. A SECAD/MEC tem trabalhado sobre essas opções.

Retornando à exposição de motivos da SECAD/MEC, que subsidia o presente Parecer, julgamos oportuno apresentar alguns dados numéricos, cuja fonte é sempre o censo escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC:

1. Entre 1999 e 2006 a matrícula por localização rural no Brasil decresceu de 6.590.577 para 5.566.432, havendo incremento apenas na região Norte (1,5%). Mantém-se significativa a matrícula no Ensino Fundamental na região Nordeste: 3.240.873, embora tenha ocorrido no período uma redução em torno de 25%.

2. No mesmo período, os estabelecimentos de Ensino Fundamental de localização rural reduziram-se de 114.857 para 86.170, redução que alcançou todas as regiões do Brasil.

3. Quando, no mesmo período, faz-se a separação entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental, observa-se que, enquanto no primeiro caso a matrícula diminuiu de 5.602.088 para 3.920.933, no segundo caso ocorreu o inverso, pois a matrícula passou de 988.000 para 1.645.499. A uma queda de 30% correspondeu um crescimento de 66% no segundo caso, que nas regiões Norte e Nordeste, foi ainda mais expressivo – 145 e 112%, respectivamente. Sem dúvida nenhuma, esse é um dado bastante animador.

4. A matrícula e os estabelecimentos de ensino discriminados por tamanho apresentam, entre 2002 e 2006, dados estatísticos bem interessantes. Assim, da 1ª à 4ª série os estabelecimentos com até 50 alunos cresceram de 9.244 para 61.269 e a matrícula foi de 275.216 para 1.455.738 alunos! Significa dizer que as denominadas escolas "isoladas", escolas "unidocentes" ou escolas "multisseriadas" continuam sendo uma importante realidade no Brasil. E se considerarmos o ensino de 5ª à 8ª série, as escolas com até 50 alunos avançaram de 3.472 para 5.735 estabelecimentos de ensino e a matrícula foi de 102.344 para 155.369 alunos!

5. Processo inverso ocorreu no Ensino Médio, pois nessa etapa as escolas com até 50 alunos passaram de 1.724 para 316 e a matrícula de 52.290 para 9.811 alunos. Sem dúvida nenhuma aí localizamos o processo de nucleação de escolas ou o transporte de alunos do meio rural para o meio urbano.

6. Nota-se, também, a ocorrência de uma ligeira melhoria no fluxo escolar, isto é, um aumento no tempo de escolarização, mas que não foi acompanhado por uma equivalente melhoria na relação idade/série: de acordo com o censo escolar de 2005 essa defasagem é de 56% nas séries finais do Ensino Fundamental e de 59,1% no Ensino Médio.

7. Ressalte-se, como destaque, que enquanto a escolaridade média da população de 15 anos na zona urbana é de 7,3 anos, na zona rural só alcança 4 anos.

A partir do biênio de 1993/1994 iniciaram-se políticas de transporte escolar, como parte do processo de nucleação de escolas. O transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade: em 2006 do total de alunos matriculados na Educação Básica, residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados em escolas urbanas. Ressalte-se, entretanto, que no mesmo ano verificou-se uma ligeira elevação no transporte intra-campo, principalmente na etapa da Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, no ano em epígrafe, 1.815.860 alunos que utilizam transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58%. No Ensino Médio o quadro é ainda mais preocupante: dos 909.880 alunos do Ensino Médio residentes no meio rural e matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade!

Apreciação

O processo de nucleação de **escolas rurais** não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá…

No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, de que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional.

No que diz respeito ao direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, a Câmara de Educação Básica manifestou-se pela **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, que, ao tratar das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo refere-se à construção de uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades, usando uma expressão muito feliz: *essa diversidade deve "ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros"*.

As mesmas diretrizes pronunciam-se, expressamente, sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos **princípios do regime de colaboração**, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais e dedicar especial atenção às condições de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico.

As diretrizes emanadas da CEB estão enriquecidas pela Lei nº 8.069/90 – **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** que, em seu art. 53, inciso V, ao tratar especificamente do direito e proteção a crianças e adolescentes, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência. O art. 58 do mesmo Estatuto dispõe que *no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura.*

Quanto à legislação, cabe uma referência, no que se refere ao transporte escolar, uma menção ao Código de Trânsito Brasileiro. De fato, a Lei nº 9.503/97, em seu capítulo XIII, fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares, em termos de segurança e adequação. As diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, já mencionada, no inciso II do art. 15, estabelecem que *as especificidades do campo, observadas no atendimento de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos professores apenas quando o atendimento não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais*.

Evidencia-se que, malgrado todo o conjunto de leis e normas mencionado, existem lacunas que precisam ser superadas, o que referenda a solicitação da SECAD/MEC para que a CEB regulamente a oferta de educação apropriada ao atendimento das populações do campo.

Afirma, o documento de encaminhamento a que temos nos referido, de forma direta e enfática:

> *…as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula.*

A título de observação contundente, acrescente-se que, em certas regiões de Minas Gerais, essas infelizes crianças foram apelidadas de "crianças-lata de leite"!

É verdade que no processo de implantação das escolas de nucleação, começado no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste, quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano, a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas "isoladas", que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como **escola nucleada**. Isso se fez para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios.

Tal prática tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo, com a exceção das regiões Norte e Nordeste onde as escolas multisseriadas e de pequeno porte – como já se mostrou anteriormente – continuaram sendo em número muito expressivo.

Agravando o modelo e suas variações, o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.

É fato que a favor do modelo de nucleação foram alegados vários argumentos:

- baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência;
- facilitação da coordenação pedagógica;
- racionalização da gestão e dos serviços escolares; e
- melhoria da qualidade da aprendizagem…

Como pontos negativos, há de se mencionar que o processo foi desenvolvido sem qualquer diálogo com as comunidades, provocando, às vezes, conflitos entre famílias e comunidades, alimentados por questões políticas e culturais. Todo esse quadro se agravou com os problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo, mas acima de tudo do campo para a cidade.

Se tudo isso não fosse o bastante, muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas.

Embora legislação recente tenha procurado superar o problema do transporte escolar de alunos da rede estadual ou da rede municipal, estabelecendo as obrigações de cada sistema, a verdade é que, em decorrência, surgiram outros problemas, resultantes da ausência de cooperação

entre os sistemas: muitos municípios se negam a transportar alunos da rede estadual e vice-versa. Onde fica o direito subjetivo à educação de crianças e adolescentes, que deve ser cumprido pelos poderes públicos?

Poder-se-ia acrescentar outra dúvida: qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade? A minha experiência pessoal, como ex-Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), em uma época – 1967-1973 – em que o ensino municipal era quase que exclusivamente rural – é de que essas escolas podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local.

Aliás, o próprio Ministério da Educação, dentro do FUNDESCOLA, colheu bons resultados com o denominado projeto Escola Ativa, positivamente avaliado nos Estados em que foi implementado.

A exposição de motivos encaminhada como suporte à consulta da SECAD/MEC à CEB acrescenta, como relevantes para a oferta da Educação Básica no campo – evidentemente compreendendo as três etapas que a compõem e as modalidades em que se organiza – os seguintes aspectos a título de conclusão que antecede as proposições propriamente ditas:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada;
- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno; e
- a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado.

O aprofundamento em torno da Educação do Campo, pelos interessados em seu planejamento e prática, recomenda a leitura da publicação *Cadernos SECAD 2 – Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*, editada em março de 2007.

Essa publicação contém dois anexos da maior importância:

1º) Anexo 1 – Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 4/12/2001, acompanhado da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que "Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo". Tanto o Parecer, de autoria da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, sua Relatora, como a Resolução são, do ponto de vista analítico, teórico e propositivo, de leitura indispensável pelo seu conteúdo, que continua inteiramente válido e que merece a devida apreciação e ratificação.

2º) Anexo 2 – Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º/2/2006, que "Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo". O Parecer trata especificamente dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), em suas formulações de Escolas Famílias Agrícolas (EFA, com 123 centros presentes em 16 Estados brasileiros), de Casas Familiares Rurais (CFR, com 91 centros presentes em 6 Estados brasileiros) e de Escolas Comunitárias Rurais (ECOR, com 3 centros no Estado do Espírito Santo). O projeto político-pedagógico dos CEFFA é particularmente recomendável do ponto de vista da iniciação ao trabalho (anos finais do Ensino Fundamental) e da Educação Profissional de nível técnico (Ensino Médio). *Como os CEFFA, apresentam constituição e organização de caráter comunitário, atendendo famílias de pequenos agricultores, sendo pouco numerosos os centros criados e mantidos pelo poder público municipal, é oportuno que a SECAD/MEC estude formas de viabilizar o financiamento dessas instituições de Educação do Campo no campo.*

O momento é particularmente favorável ao planejamento e à organização da Educação do Campo pelos sistemas de ensino, considerando a recente criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Com efeito, a Emenda Constitucional nº 53, promulgada em 19 de dezembro de 2006, contém algumas determinações aplicáveis a projetos de planejamento e expansão da Educação Básica do campo de qualidade:

- o art. 7º da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte alteração: *XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas*;
- acrescenta-se ao art. 23 da Constituição Federal o seguinte Parágrafo único: *Leis Complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional*;
- o art. 30 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso VI – *manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental* (aplicável aos Municípios);
- o art. 206 da Constituição Federal tem acrescentados o inciso 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*; e o inciso VIII – *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal*;
- o art. 208 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso IV – *Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade*;
- o art. 212 da Constituição Federal tem acrescentado o § 5º: *a Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular*;
- o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal passa a vigorar com nova redação, definindo *a complementação da União aos recursos dos Fundos dos Estados e do Distrito Federal – 2 bilhões de reais no primeiro ano de vigência dos Fundos; 3 bilhões de reais no segundo ano de vigência dos Fundos; 4,5 bilhões de reais no terceiro ano de vigência dos Fundos e 10% do total dos recursos dos Fundos a partir do quarto ano de sua vigência*; e incluindo no inciso XII o § 1º com a seguinte redação: *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da Educação Básica, a melhoria da* ***qualidade de ensino****, de forma a garantir* ***padrão mínimo definido nacionalmente****.*

Enquanto isso, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, estabelece, entre seus numerosos dispositivos, no art. 10*, a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levando (levará) em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento*

de ensino da Educação Básica, com destaque aos seguintes incisos: VI – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo; VIII – anos finais do Ensino Fundamental no campo; XI – Ensino Médio no campo. E o art. 36 estabelece que *no primeiro ano de vigência do FUNDEB, as ponderações de distribuição dos recursos dos Fundos, seguirão as seguintes especificações (fixando como fator de referência 1 (um) os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano): inciso IV – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo – 1,05 (um inteiro e cinco centésimos), inciso VI – anos finais do Ensino Fundamental no campo – 1,15 (um inteiro e quinze centésimos) e inciso IX – Ensino Médio no campo – 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos).*

A proposição de consórcios intermunicipais – que já são praticados em políticas de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos – poderá auxiliar na solução de questões ligadas, eventualmente, à nucleação de escolas e ao transporte escolar.

Evidencia-se, assim, que a legislação preocupou-se em ampliar os recursos destinados à Educação do Campo, favorecendo-a com recursos maiores por aluno e admitindo a efetivação de consórcios entre dois ou mais Municípios.

Recomenda-se que os estudiosos e demais interessados com a melhoria da oferta e da qualidade da Educação Básica, tanto nas áreas urbanas quanto no meio rural, analisem de forma contextualizada as citadas Emenda Constitucional nº 53 e Lei nº 11.494/2007, bem como o Decreto Presidencial de regulamentação dessa Lei.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto e manifestando explicitamente minha concordância com as argumentações e proposições apresentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, apresento à consideração da Câmara de Educação Básica, a minuta de Resolução, em anexo, que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.

Os destaques em itálico e os grifos no corpo do Parecer são de responsabilidade do relator.

Brasília (DF), 12 de setembro de 2007.

Conselheiro Murílio de Avelar Hingel – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 12 de setembro de 2007.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008(*)

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta 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 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput,* sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º 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.

§ 1º Os cincos 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.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

(*) Resolução CNE/CEB 2/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

Art. 4º 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.

Parágrafo único. 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.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, 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.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, 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.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com

as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATORA Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
PROCESSO Nº 23001.000045/2009-16
PARECER CNE/CEB Nº 13/2009
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 3/6/2009

I – RELATÓRIO

A Secretaria de Educação Especial do MEC encaminha a este Conselho Nacional de Educação o Ofício SEESP/GAB nº 3.019, de 26 de novembro de 2008, solicitando a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 haverá a distribuição de recursos do FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009. O Ofício vem acompanhado de subsídios com vistas à elaboração de diretrizes operacionais regulamentando o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Mérito

Em janeiro de 2008, a nova "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico. (grifo da relatora)

No sentido de implementar a "Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva", foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, cujo objetivo principal é o compromisso da *União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado.*

Nesse sentido, a SEESP solicitou ao Conselho Nacional de Educação que regulamente o referido Decreto, de forma a evitar equívocos na implementação do AEE.

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O art. 60 da Lei nº 9.394/96, cujo parágrafo único foi regulamentado pelo mesmo Decreto, assim dispõe:

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.

O Decreto nº 6.571/2008 também acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, *que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências,* passando este a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º – A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.

Parágrafo único O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.

O art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, prevê:

Art. 14 Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, 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.

Assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do

FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Reafirma-se a pertinência da solicitação da SEESP para o CNE apresentar orientações que devem nortear os sistemas de ensino para efetivação do direito ao atendimento educacional especializado – AEE aos alunos matriculados no ensino regular da rede pública, que atendam aos critérios estabelecidos, de modo a operacionalizar o disposto no Decreto nº 6.571/2008.

Desse modo, propomos que este Parecer seja regulamentado conforme o Projeto de Resolução anexo, que estabeleceu como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.

II – VOTO DA RELATORA

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 3 de junho de 2009.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator *ad hoc*

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, em 3 de junho de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009(*)

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea "c" do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo

(*) Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;

b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;

c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, Pág. 28.
INTERESSADO Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) – **UF:** DF
ASSUNTO Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais
RELATOR Adeum Hilário Sauer
PROCESSO N.º 23000.019917/2008-49
PARECER CNE/CEB Nº 4/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 9/3/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Em 19 de maio de 2009, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Processo nº 23000.019917/2008-49, pelo qual o Senhor Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, encaminhou pedido para que este colegiado estabelecesse um marco normativo, mediante elaboração e aprovação de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros. Anexou, como subsídio para apreciação do CNE uma proposta de Minuta de Resolução, na qual buscou agregar as sugestões dos diferentes atores até então acumuladas como resultado de debates em diversas reuniões e seminários realizados sobre o assunto no país.

Após um amplo diálogo realizado pelo Governo Federal desde 2005, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Iberoamericanos, com as Unidades da Federação, por intermédio das Secretarias de Educação, com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária e com a expressiva participação da sociedade civil organizada, dos Fóruns de EJA, Pastoral Carcerária, Organizações Não-Governamentais, egressos e até mesmo internos de estabelecimentos penais do regime semi-aberto e aberto, além de pesquisadores mediante Seminários Regionais e dois Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (2006 e 2007), foi possível produzir um conjunto de sugestões para que o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP), vinculado ao Ministério da Justiça, e este Conselho Nacional de Educação elaborassem Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Em sessão ordinária de 11 de novembro de 2009, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE deliberou favoravelmente sobre o pedido, indicando para relator do processo o conselheiro Adeum Hilário Sauer. Em 7 de dezembro de 2009, a CEB realizou uma reunião de trabalho e, em 8 de fevereiro de 2010, uma audiência pública, em Brasília, com a participação de representantes governamentais e da sociedade civil, com o objetivo de aprofundar a discussão em torno do Parecer e das diversas sugestões de Resolução apresentadas pelas entidades envolvidas no assunto para aprovação do CNE.

Além de técnicos e consultores, estiveram presentes nestes encontros representantes das seguintes entidades atuantes no campo de Educação de Jovens e Adultos e com interesse na oferta de educação nos estabelecimentos penais:

- Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação;
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; (SETEC) do Ministério da Educação;
- Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça;

- Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP);
- Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação;
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED);
- Conselho Nacional de Secretários de Justiça e Direitos Humanos;
- Conselho Prisional do Estado do Rio de Janeiro;
- Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) de São Paulo e Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal (FUNAP/DF);
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO);
- Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD);
- Organizações Não-Governamentais (OnG): Ação Educativa, Alfabetização Solidária (ALFASOL) e Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD);
- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA);
- Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e Fórum de EJA de Brasília;
- Pastoral Carcerária Nacional da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- Rádio Justiça do Supremo Tribunal Federal (STF);
- Universidade de São Paulo (USP).

Os representantes presentes não só fizeram uma análise da proposta de projeto de Resolução encaminhada pela SECAD/MEC como também apresentaram e discutiram emendas das entidades presentes que ampliaram as questões evidenciadas no documento. Propuseram que a oferta de educação em espaços penais deve atentar para: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; aspectos pedagógicos; estratégias e proposta pedagógica; financiamento da educação em espaços prisionais; dentre outros.

Após ouvidos estes diferentes atores, foi possível aprofundar-se mais sobre o tema, levantar a real situação da política de execução penal e das propostas de educação implementadas nos estabelecimentos penais do Brasil e elaborar o presente Parecer e o Projeto de Resolução que o integra.

No trabalho de sistematização do documento procurei acolher as contribuições apresentadas, para composição do documento, observando o seguinte: a) o objeto do Parecer e da Resolução – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, distinguindo o que é de competência de "diretriz" e de "política" educacional; b) a compatibilidade e coerência das sugestões com o conjunto do documento; c) os limites de uma Resolução do CNE, ao tratar da oferta de educação em estabelecimentos penais, para não adentrar a competência de outro órgão normativo do sistema penitenciário – o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP); d) consonância com a legislação e as normas em vigor.

Busquei escoimar da Resolução tudo aquilo que pudesse ser fonte para conflitos de atribuições entre o órgão responsável pela normatização da oferta de educação (CNE) e o órgão responsável pela execução penal (CNPCP). O documento dialoga diretamente com a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, avocando para si a competência de normatização de tudo quanto se refere estritamente aos aspectos educacionais no processo de oferta de educação aos privados de liberdade nos estabelecimentos penais. A Resolução somente leva em consideração os aspectos de competência do CNE. A Resolução do CNPCP leva em consideração as suas competências (execução penal). A "diretriz" não tem o objetivo de "resolver" questões administrativas e nem questões de ordem da execução penal (de competência do CNPCP e não do CNE), mas sim questões de ordem da política de educação para o sistema penitenciário que sejam atribuição do órgão normativo da educação nacional. Um exemplo dessa divisão de competência, pelos diferentes órgãos públicos, *ratione materiae* é o desejo dos que militam pela ampliação da educação nas prisões de ver o tempo de estudos computados para remição da pena, por constituir-se num incentivo à procura pela educação a qual tem um potencial enorme na

reabilitação dos presos visando sua ressocialização. Todavia a matéria foge à atribuição do CNE por ser de competência legislativa e cuja normatização cabe a outros órgãos que atuam na execução penal. Aqui cabe-nos somente o registro como notícia aos órgãos competentes sobre o assunto.

Fica também esclarecido que o objetivo da "diretriz" é apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na Resolução. Neste sentido, fiz também um esforço para encontrar um equilíbrio entre a orientação geral e a operacional. Mantém-se como regra a fixação de orientações gerais nas diretrizes descendo-se ao nível concreto somente quando for necessário para a execução de aspectos relevantes.

2. Introdução

O Brasil é um país com grandes problemas no campo prisional. Esse não é um fenômeno recente e se manifesta vinculado à insegurança pública devido ao crescimento da violência e sua falta de solução, que implica na inexistência de políticas públicas adequadas que deveriam estender-se da promoção social à punição justa. Esse crescimento descontrolado da violência ultrapassa a capacidade de absorção existente no sistema prisional brasileiro que não vem dando conta da população carcerária que lhe é destinada e não sabe lidar com ela. Em geral os presos recebem um tratamento aviltante e retornam à sociedade mais degradados do que quando entraram na prisão.

> *A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para "tratar" o sentenciado. Conhecer a prisão é, portanto, compreender uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade* (MAIA, 2009, vol. 1, p. 10).

Desde a introdução da pena de privação de liberdade com o sistema carcerário, os métodos de punição têm provocado controvérsias no Brasil. Apesar disso, há poucos estudos acadêmicos dedicados ao assunto. Só mais recentemente isso começou a acontecer, especialmente com dissertações e teses de conclusão de cursos de pós-graduação.

Desde a Antiguidade temos a prisão. Era a forma de reter os indivíduos e, assim, assegurar que ficassem à disposição da justiça para receber o castigo que lhes havia sido prescrito (morte, tortura, deportação, venda como escravo ou pena de galés dentre outras).

Somente no século XVIII, na Idade Moderna, cria-se a pena de encarceramento e, por consequência, a prisão. Inventa-se, então, um novo tipo de instrumento de punição. O ato de punir passa a ser um direito da sociedade de se defender contra aqueles que se constituem como risco à vida e à propriedade dos outros. Institui-se uma certa racionalidade na aplicação das penas: para cada tipo de crime, conforme a avaliação de sua gravidade, aplica-se uma porção maior ou menor de pena de restrição de liberdade.

Antes, a prisão baseava-se mais na idéia de castigo do que de correção ou recuperação e no século XVIII ela vai se transformando no que é hoje, com três funções: a) punir; b) defender a sociedade isolando o malfeitor; c) corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade.

Mas o impulso reformador do século XIX (enfatizado por volta de 1860), que visava à reeducação dos criminosos, sofreu um impacto negativo. Argumentou que na prática as prisões agiriam como escolas de criminalidade e que a reincidência de criminosos demonstraria que o sistema penal é incapaz de reformar os detentos. Em seguida, temos a influência do pensamento positivista (especialmente nos primeiros anos da República) e da *escola positivista de*

criminologia surgida na Itália com Cesare Lombroso[1] que se insurgiu contra a *escola clássica de direito criminal* formulada por Beccaria[2]. Substituiu o livre-arbítrio defendido por Beccaria pelo determinismo biológico, afirmando que os atos delituosos eram originados de tendências maléficas inatas nas pessoas. Forneceu argumentos para o fortalecimento das teorias racistas. As obras de Lombroso eram leituras obrigatórias nas faculdades de direito e de medicina no Brasil.

Nas duas primeiras décadas do século XX surge no Brasil a *escola constitucionalista* que acreditava haver uma relação determinável entre as características morfológicas, físicas e psíquicas de cada ser humano e que se poderia descobrir a predisposição de determinados indivíduos em relação a enfermidades e ao crime, por meio de análises bioquímicas e da endocrinologia, que pudessem interferir em certas alterações constitucionais de temperamento e do caráter. Dentro da mesma visão aparece a biotipologia criminal, que se pretendia capaz de identificar sinais de um biótipo criminoso nos indivíduos. Tem por fundamento a mesma idéia do determinismo biológico. A tendência era a de valorização dos aspectos biológicos em detrimento dos fatores sociais na explicação do comportamento criminoso. O médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um dos maiores adeptos dessa doutrina determinista e realizou estudos de anatomia descritiva para conhecer anomalias em delinquentes e a partir delas explicar ou justificar o comportamento criminoso.

> *Na obra **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil,** publicada em 1894, afirmou que a maior parte da população brasileira era constituída por indivíduos inferiores patologizados que não descendiam da "raça branca"*(MIRANDA, 2009, vol. 2, p. 295).

Essas idéias influenciaram a opinião pública e as instituições e tinham uma natureza claramente de dominação de classe, de justificação e legitimação da exclusão social, reprimindo as reivindicações sociais e culturais desses marginalizados.

> *No discurso das elites, especialmente dos médicos e bacharéis, no espaço das ruas se reproduziam os futuros delinquentes, prostitutas, degenerados, vagabundos, bêbados, desordeiros, anormais e "loucos de todos os gêneros". Nesse meio, fazia-se necessário reprimir, identificar e enclausurar essas pessoas consideradas nocivas à sociedade e dotadas de grande potencial para procriar futuros desajustados sociais. Temiam-se não só as práticas de roubos, saques e assassinatos, mas também a transmissão de inúmeras doenças. Era importante elaborar leis, códigos e criar instituições voltadas para vigiar e identificar esses "indivíduos"*(MIRANDA, 2009, vol. 2, p. 300).

Os planos de transformar as prisões em centros para recuperação de delinquentes, no período do início do século XIX até meados do século XX, fracassaram em toda a América Latina.

1 Cesare Lombroso criou a ciência da antropologia criminal. Nasceu em 1835 e, entre 1871 e 1876, foi professor de psiquiatria e diretor do manicômio de Pádua e professor da cátedra de higiene e medicina legal na Universidade de Turim (1876) quando publicou sua obra mis conhecida, *O homem delinquente*. Influenciado pelas teorias de Darwin (degenerescência) dizia que em cada indivíduo encontram-se, por hereditariedade, germes adormecidos de um passado ancestral que podem voltar à vida em alguns casos quando instintos antissociais e violentos são retomados. Os seres vivos, entre eles os homens, são portadores de anomalias anatomopatológicas capazes de impulsioná-los à criminalidade.

2 Cesare Bonesana, marquês de Beccaria (1738-1794), autor da obra *Dos delitos e das penas* na qual fez crítica à legislação penal da sua época e denunciou a prática da tortura como meio de obtenção de provas de crime. Doutrinava que a aplicação da pena é feita para recuperar o criminoso via punições; que o delinquente tem sentimentos como os outros seres humanos; que o homem é passível de pena porque tem o livre arbítrio para escolher entre um ato bom e mau, tendo responsabilidade sobre seus atos.

As prisões não ofereciam as condições humanas necessárias previstas na lei e no discurso dos governantes. Foram muitos os fatores responsáveis: limitação de recursos financeiros e humanos para implementação de projetos; instabilidade política; burocracias dos Estados afetadas pela corrupção que exercem influência perniciosa no sistema prisional; estruturas sociopolíticas excludentes, racistas e autoritárias caracterizadas por formas de dominação. As prisões são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que afetam a sociedade. Elas refletem, reproduzem ou subvertem estruturas sociais.

Pode-se afirmar que a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, a tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. "Bandido não carece de proteção do Estado" é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira.

Essa visão também atinge a oferta de educação nas prisões. O direito à educação (que deve ser garantido) é visto e tratado como um benefício e até um privilégio. Inclusive muitos trabalhadores penitenciários acreditam que qualquer ação positiva para os presos significa premiar o comportamento criminoso. Em tal contexto pode-se observar duas lógicas opostas: a da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da *segurança* que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos. São procedimentos nada educativos. A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas. Além disso, dificulta a prática educativa. É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos.

O *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras*[3],

3 Diante do quadro constatado, o Relatório apresenta 24 recomendações aqui resumidas:
1 – adequação urgente da Lei de Execução Penal aos avanços previstos no marco legal nacional e internacional,definição de metas no novo Plano Nacional de Educação e explicitação do direito à educação das pessoas encarceradas na LDB, assegurando de imediato, o acesso dos encarcerados ao ensino fundamental e médio e à educação profissional, assim como o atendimento de crianças filhas de encarceradas à educação infantil;
2 – aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional;
3 – aprovação da lei da remição da pena por estudo;
4 – criação de planos estaduais de educação prisional;
5 – atendimento educacional realizado por profissionais de educação contratados e vinculados aos sistemas de ensino;
6 – ampliação e melhoria dos espaços escolares com garantia de equipamentos e materiais didáticos e de apoio;
7 – criação de escolas como unidades vinculadoras;
8 – financiamento adequado;
9 – aprimoramento dos mecanismos de controle social e de transparência de Informação;
10 – criação de normas técnicas referente ao fluxo de informação sobre a trajetória educacional e para a apresentação de denúncias de violação por profissionais de educação;
11 – garantia do direito à creche para crianças filhas de encarceradas como parte da política educacional e do acesso a programas de renda mínima (municipais, estaduais e federal) por parte de filhos e filhas de pessoas encarceradas;
12 – aprimoramento do Infopen e realização de pesquisas nacionais;
13 – a educação profissional deve ser assumida como política de qualificação Profissional;
14 – o fortalecimento da EJA no ambiente prisional e sua articulação com programas destinados à juventude, como o Projovem;
15 – a educação a distância como ferramenta do ensino presencial;
16 – o acesso à merenda escolar, a óculos e à educação física;
17 – apoio psicológico aos(às) profissionais de educação e a agentes que atuam no sistema prisional;
18 – ampliação do acesso ao Ensino Superior;
19 – implementação da lei 10.639 no ambiente prisional e de ações de combate ao racismo,à homofobia/lesbofobia e à intolerância religiosa;

produzido a partir de visitas locais, confirma essas observações ao resumir dessa forma suas constatações:

- *a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um "privilégio" pelo sistema prisional;*
- *a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;*
- *a educação se constitui, muitas vezes, em "moeda de troca" entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;*
- *há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.*

Quanto ao atendimento nas unidades:

- *é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;*
- *é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;*
- *quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados* (CARREIRA, 2009, p.2).

Para alcançar essa mudança, tornam-se relevantes programas de formação para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que auxiliem na compreensão das especificidades e da importância das ações de educação nos estabelecimentos penais. No que se refere aos agentes penitenciários, trata-se de competência do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), do Ministério da Justiça, que já prevê esta ação na mencionada Resolução nº 3, de 6 de março de 2009. Certamente, a abordagem de temas como direitos humanos e de combate ao racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, intolerância religiosa, entre outras discriminações, contribuirá para se alcançar essa pretendida mudança cultural. A inclusão dessa temática nos programas de ensino é da alçada dos projetos político-pedagógicos uma vez que a lei já prevê essa possibilidade para toda a Educação Básica. O destaque de temas como esse e outros depende da sua relevância concreta como é a realidade da educação nas prisões e deve ser considerado na construção destes projetos.

Certamente, a falta de acesso à educação da população carcerária brasileira tem contribuído para o processo de exclusão social já anterior à prisão: 11,8% são analfabetos e 66% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental[4]. O tempo que passam na prisão (mais da metade cumpre

20 – a garantia dos direitos humanos ao trabalho e à educação;
21 – a articulação com o direito humano à saúde;
22 – uma política de valorização profissional dos agentes prisionais e maior presença de juízes e promotores de execução penal nas unidades;
23 – uma política de estímulo à leitura e à escrita nas unidades prisionais;
24 – a inclusão digital de pessoas encarceradas e o direito à documentação Básica (CARREIRA, 2009, p.89-95).

4 Torna-se importante lembrar, aqui, a importância do fortalecimento e da qualificação da Educação Básica, na idade própria, para reduzir a necessidade de sua ampliação nos sistemas carcerários. A qualidade social da educação é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa que se caracteriza pela redução dos número de prisões e de indivíduos privados de liberdade.

penas superiores a 9 anos) seria uma boa oportunidade para se dedicar à educação sobretudo quando a maioria (73,83%) são jovens com idade entre 18 e 34 anos. Mas o aproveitamento de tal oportunidade ainda não se deu. Apenas 10,35% dos internos estão envolvidos em atividades educacionais oferecidas nas prisões.

> *O inexpressivo número de pessoas presas que tem acesso à educação esconde outra realidade mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regulamente a educação formal no sistema prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas e não padronizadas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos em casos de transferência e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe à participação em atividades de educação não-formal, como oficinas* (YAMAMOTO, 2009, p. 11*).*

Chama-se a atenção para a necessidade de uma orientação nacional, por meio de uma norma, certamente para evitar que as políticas de oferta de educação nas prisões sejam pontuais, dispersas e destituídas de orientação pública. Não existe no país uma experiência homogênea nacional de educação nas prisões, nem existe uma política nacional para implementação da Lei de Execução Penal. Nas diversas regiões as experiências são diferenciadas, isoladas e não respondem a diretrizes politico-pedagógicas nacionais para os apenados. Necessita-se da implementação de ações como uma política de estado. A oferta de educação nos estabelecimentos penais é importante para mudar a atual cultura de prisão. São razões que fortalecem as justificativas de elaboração de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Observa-se também um alheamento da sociedade em relação ao que acontece nas prisões sobretudo em relação ao direito à educação daqueles que se encontram nessa situação. Há uma reduzida mobilização da sociedade neste sentido. Sua sensibilização sobre os direitos educativos das pessoas encarceradas poderá ajudar a mudar o quadro atual. A presença da sociedade civil no ambiente prisional torna-se importante para o controle social que poderá ser fortalecido com a produção de informações sobre o assunto e as políticas de oferta de educação para as pessoas em situação de privação de liberdade.

3. Mérito

3.1 A política de execução penal no Brasil

O Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no campo programático, vem procurando seguir as determinações internacionais para tratamento de reclusos, sendo signatário dos principais tratados internacionais de garantia e defesa dos Direitos Humanos.

O Direito Penal brasileiro fundamenta-se sobre três conjuntos de leis: o Código Penal, escrito em 1940; o Código de Processo Penal, de 1941; e a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984) criada a partir de um tratado da ONU sobre Execução Penal no mundo, definidora das condições em que o sentenciado cumprirá a pena[5]. A legislação penal brasileira, considerada uma das mais modernas do mundo está pautada sob a égide "de que as penas e medidas de segurança devem realizar a *proteção dos bens jurídicos* e a *reincorporação do autor à comunidade*"[6].

5 As Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos foram estabelecidas no "I Congresso da ONU sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente", em Genebra, no ano de 1955. O Brasil como Estado membro da ONU, promulgou a Lei Nº 3.274 de 02/10/1957, dispondo sobre as Normas Gerais do Regime Penitenciário.

6 Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal – Do objetivo e da aplicação da Lei de Execução Penal, p. 118 do Código de Processo Penal (grifo do autor).

A Lei de Execução Penal foi elaborada com fundamento nas idéias da Nova Defesa Social e tendo como base as medidas de assistência ao condenado. Além de tentar proporcionar condições para a harmônica integração social do preso ou do internado, procura-se não só cuidar do sujeito passivo da execução, como também da defesa social.

Impedindo o excesso ou o desvio da execução que possa vir a comprometer a dignidade e a humanidade da execução, a Lei de Execução Penal torna expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que os mesmos possam desenvolver-se no sentido da reinserção social com o afastamento de inúmeros problemas surgidos com o encarceramento. Como os principais direitos de índole constitucional, são reconhecidos e assegurados, dentre outros: o direito à vida; o direito à integridade física e moral; o direito à propriedade material e imaterial; o direito à liberdade de consciência e de convicção religiosa; o direito à instrução; o direito à assistência judiciária; o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia etc.

Conforme previsto nas Regras Mínimas da ONU sobre as medidas privativas de liberdade (n° 59), para que se obtenha a reinserção social do condenado, o sistema penitenciário deve empregar, levando-se em consideração as suas necessidades individuais, todos os meios curativos, educativos, morais, espirituais, e de outra natureza e todas as formas de assistência de que pode dispor. Em obediência a estes princípios sobre os direitos da pessoa presa, a LEP promulgou no seu art. 11 que a assistência será material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

O sistema prisional, a justiça e o sistema policial estão organizados em nível estadual de modo que cada governo tem autonomia na introdução de reformas sobre a manutenção de cadeias, financiamento, pessoal, questões disciplinares e investigação de possíveis abusos. A implementação de políticas públicas de execução penal no Brasil está a cargo de cada estado, inserindo-se nas chamadas políticas de segurança pública. Por isso, a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado devido a sua diversidade cultural, social e econômica.

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Mistério da Justiça – DEPEN/MJ (2009)[7], o Brasil possui 469.546 presos[8] distribuídos em 1.771 unidades penais[9] do país, porém, milhares deles ainda estão em delegacias de polícia[10]. Estima-se que de cada 100 mil habitantes no Brasil, 247 estão encarcerados.

A população carcerária no Brasil cresce de forma assustadora. Nos últimos nove anos (2000 a 2009), esse contingente aumentou 101,73%, saltando de 232.755 internos (dados de 2000) para 469.546 (dados de 2009)[11].

7 O Ministério da Justiça lançou em setembro de 2004, em Brasília, o Sistema de Informações Penitenciárias – INFOPEN, tendo como objetivo oferecer informações quantitativas detalhadas sobre o perfil dos internos penitenciários dos estados brasileiros, com a intenção de se tornar, futuramente, uma ferramenta de gestão no controle e execução de ações (articuladas com os estados) para o desenvolvimento de uma política penitenciária nacional integrada.

8 Dados Consolidados do Ministério da Justiça/DEPEN, 2009 (primeiro semestre). No referido documento leva-se em conta dados do sistema penitenciário estadual e polícia, os das Penitenciárias Federais do Paraná, Mato Grosso do Sul e Roraima. Do total de presos existentes no Brasil, 6,49% são do sexo feminino; 31,84% são provisórios; 0,65% são estrangeiros; 0,49% estão cumprindo medida de segurança e 56,53% condenados; 87,16% encontram-se nos sistemas penitenciários estaduais e 12,83% fora deles, em cadeias públicas e similares e 261 internos no Sistema Penitenciário Federal.

9 A princípio, do ponto de vista teórico, existem distinções quanto ao público alvo e os objetivos de cada unidade penal. Cada instalação prisional, conforme a Lei de Execução Penal – Título IV (Dos Estabelecimentos Penais) deve corresponder a um regime prisional. Embora previstos em lei, na prática estas distinções quanto às características das Unidades Penais e do seu público alvo não são respeitadas na política de execução penal no Brasil. Encontram-se presos provisórios em penitenciárias e condenados em cadeias públicas e presídios.

10 60.259 (Infopen 2009 – primeiro semestre).

11 O déficit atual é de 170.154 vagas no sistema penitenciário brasileiro – quase 1/3 do total

Lemgruber (2003, p. 316) chama atenção para o fato de que,

> *de uma maneira geral, os especialistas sustentam que o crescimento da população prisional ao redor do mundo não guarda qualquer relação com as taxas de criminalidade. Ou seja, o número de presos não cresceu porque havia mais infratores cometendo crimes. As taxas de encarceramento por 100.000 habitantes aumentaram, basicamente, por que os diferentes países adotaram legislações mais duras em dois momentos: na condenação (impondo penas mais longas) e na liberação de presos (limitando os benefícios que abreviavam as penas).*

Em valores brutos, a região Sudeste é que a mais encarcera no país, com 241.917 pessoas, ou seja, 51,52% da população carcerária nacional; seguida pelas regiões Sul, com 77.644 pessoas e Nordeste, com 77.628 pessoas, ambas com 16,53% da população carcerária brasileira[12]. As regiões Centro-Oeste e Norte são as que, em valores brutos, menos encarceram: 42.562 pessoas, 9,06% da população carcerária nacional; e 29.755 pessoas, 6,33% da população carcerária nacional, respectivamente[13].

Já quando comparado pela taxa de 100 mil habitantes, a região que mais encarcera no país é a Centro-Oeste com 321,88, seguida pela Região Sudeste com 310,65. A região Sul fica em terceiro lugar com 290,43, seguida pela região Norte com 203,47 e pela região Nordeste com 150,63.

Os estudos sobre o perfil do interno penitenciário brasileiro evidenciam que são em sua maioria: 73,83% jovens entre 18 a 34 anos — idade economicamente produtiva[14]; 93,51% do sexo masculino; 56,43% são pretos e pardos, com uma escolaridade deficiente (65,71% não completaram o ensino fundamental) [15] e oriundos de grupos menos favorecidos da população.

A reduzida presença numérica feminina no sistema penitenciário (6,49% da população nacional carcerária) tem provocado a invisibilidade das necessidades desta nas políticas penitenciárias, que em geral se ajustam aos modelos tipicamente masculinos. Um dado que merece destaque nesta discussão sobre a educação em espaços de privação de liberdade, é que muitas mulheres são mães e permanecem por um determinado período com o seu filho no cárcere. Ainda não possuímos políticas que abarquem a questão, principalmente garantindo os direitos destas crianças, inclusive a educação[16].

O MJ/DEPEN publicou em 2008 (Síntese das ações do DEPEN – ano de 2007 & metas para 2008) que ao menos 7 em cada 10 apenados que são soltos voltam a prisão. Segundo dados divul-

nacional de vagas existentes.

12 Em valores brutos, os Estados que mais encarceram no país são: São Paulo, com 158.704 internos, 33,79% da população carcerária total brasileira; Minas Gerais, com 46.885 internos, 9,98% da população carcerária; Paraná, com 36.371, 7,74% da população carcerária; Rio Grande do Sul, com 28.619 internos, 6,09% da população carcerária; Rio de Janeiro, com 25.962 internos, 5,52% da população carcerária; e Pernambuco, com 20.865 internos, 4,44% da população carcerária.

13 Já os que menos encarceram, também em valores brutos, são: Roraima, com 1.596 internos, 0,33% da população carcerária brasileira; Amapá, com 1.927 internos, 0,41% da população carcerária; Tocantins, com 1.969 internos, 0,41% da população carcerária; Alagoas, 2.299 internos, 0,48% da população carcerária; e Piauí, com 2.399 internos, 0,51% da população carcerária.

14 14,65% estão na faixa entre 35 a 45 anos e 6,49% acima de 45 anos.

15 7,71% são analfabetos. Somente 7,9% concluiu o ensino médio (destes, 0,68% possui o ensino superior incompleto, 0,38% o ensino superior completo e 0,02% pós-graduação).

16 Para maiores esclarecimentos sobre a discussão, ver: SANTA RITA, Rosangela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UNB em julho de 2006. Distrito Federal: Ministério da Justiça/Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2007.

gados pelo InfoPen/DEPEN/MJ em junho de 2008[17], 43,12% dos presos do país são "primários com uma condenação"; 23,87% são "presos primários com mais de uma condenação; e 33,01% são "presos reincidentes".

Os motivos de maior condenação são, respectivamente, roubo (29,65%), entorpecentes (22,86%), furto (16,94%) e homicídio (13,16%). Já com relação ao tamanho da pena, segundo dados divulgados pelo InfoPen/DEPEN/MJ (2009), 21,20% foram condenados a penas de 1 a 4 anos; 29,21% a penas de 5 a 8 anos; e 50,56% a penas superiores a 9 anos.

Conforme dados do InfoPen/DEPEN/MJ (2009), 21,81% dos internos estavam ocupados profissionalmente em 2009. Destes, somente 16,08% participavam de trabalho externo. A grande maioria, 83,92%, atuava dentro das próprias unidades, principalmente apoiando os estabelecimentos penais (35,51%) e/ou envolvidos na produção em parceria com a iniciativa privada (22,07%) e/ou de artesanato (16,01%).

Assim como o trabalho no cárcere, as atividades educacionais também não atendem a grande maioria dos apenados. Segundo o InfoPen/DEPEN/MJ (2009), somente 39.653 internos (9,68%) estão estudando no cárcere[18].

Calcula-se que o custo médio mensal de um apenado no Brasil, computando nesse cálculo despesas com alimentação, salários de funcionários, material de limpeza e higiene, água, luz, gás, telefone, combustível, medicamentos, manutenção predial e de equipamentos e manutenção de viaturas seja de R$ 750,00 em alguns Estados, alcançando em outros até R$ 1.200,00[19].

Em julho de 2006, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados divulgou um relatório fazendo uma radiografia das péssimas condições das prisões do país, denunciando superlotação, agressões, torturas e impunidade dos acusados dessas práticas; falta de tratamento médico; falta de banho de sol; má qualidade da água e da comida servida; revista vexatória e falta de autorização para visita; falta de assistência jurídica aos presos; insuficiência de programas de trabalho e de ressocialização.

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Justiça sobre o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), em 2008, evidencia-se que 59,73% dos projetos aprovados e convênios firmados com os estados com utilização de recursos do FUNPEN nos últimos 14 anos de sua existência, foram destinados a melhora da infra-estrutura do sistema penitenciário – reforma, construção de novas unidades e aquisição de equipamentos – contabilizando R$ 1.300.348.475,00 (93,4%) dos recursos investidos nos estados de 1995 a 2007. Apenas R$ 92.829.192,00 (6,6%) dos recursos utilizados pelos estados, foram investidos em 453 projetos objetivando a ampliação da aplicação das penas alternativas no país, bem como a capacitação dos agentes operadores da execução penal, a elevação de escolaridade e a capacitação profissional dos apenados, a implementação de projetos laborativos e de assistência ao interno, ao egresso e seus familiares.

3.2 Marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil

A educação é um direito humano subjetivo previsto em diferentes instrumentos legais, estando sintetizado na Constituição Federal de 1988 (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 a sua qualificação para o trabalho". No artigo 208, estabelece-se o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, "sua oferta gratuita para todos os

17 Segundo o documento, 87% dos estabelecimentos penitenciários do país informaram os valores.

18 Sendo: 26,31% matriculados em atividades de alfabetização; 55% de Ensino Fundamental; 15,79% de Ensino Médio; 0,25% de Ensino Superior; e 2,63% em Cursos Técnicos.

19 Os dados apresentados são valores estimados divulgados pelo Ministério da Justiça/DEPEN no Seminário "Sistemas Penitenciários e Direitos Fundamentais" realizado nos dias 16 e 17/4/2008.

que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram.

Em âmbito internacional[20], as regras mínimas para o tratamento de prisioneiros, aprovadas no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, estabeleceu garantias específicas à educação nas prisões. Em que pese este documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, as orientações previstas ainda são restritivas, e não afirmam o caráter universal deste direito.

Na Declaração de Hamburgo a abordagem do direito à educação de pessoas presas avançou, afirmando-se expressamente a "preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos". O Plano de Ação para o Futuro, aprovado na V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), garante o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, proporcionando-lhes informações sobre os diferentes níveis de ensino e formação, permitindo acesso aos mesmos.

O documento propõe a elaboração e a implementação de programas de educação com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem, e estimula que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos de ensino e fomentando iniciativas para articular os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela (Declaração de Hamburgo, 1997, tema 8, item 47).

As regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing)[21] estabelecem normas acerca dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Prevê como um dos objetivos primordiais das instituições de tratamento destes jovens ajudá-los a assumir papéis socialmente construtivos e produtivos na sociedade. Para isso, é necessário centrar toda a atenção no seu desenvolvimento saudável, oferecendo-lhes uma capacitação adequada que garanta a sua reinserção social, evitando uma situação de desvantagem educacional.

Em maio de 1990, foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU novas e importantes resoluções sobre a educação em espaços de privação de liberdade (Resolução nº 1990/20) e sobre a educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção do delito (Resolução nº 1990/24). Dentre as recomendações mais importantes dos documentos para os Estados Membros, destacam-se: que proporcionem diversos tipos de educação que contribuam para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência; que as políticas de educação em espaços de privação de liberdade orientem-se no

20 "O Marco dos Direitos Humanos das Nações Unidas está constituído primordialmente por dois documentos de interesse para a educação em estabelecimentos penitenciários. O primeiro, a Declaração Universal de Direitos Humanos, foi aprovado pela Assembléia Geral em 10 de dezembro de 1948 em sua Resolução 217A (III). No artigo 26, declara expressamente, entre outras coisas, que *'toda pessoa tem direito a educação'*. Implicitamente, este direito não só inclui a educação básica técnica e profissional, mas também o direito ao desenvolvimento da própria personalidade na maior medida possível. O segundo instrumento é o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela Assembléia Geral em sua resolução 2200A (XXI), de 16 de dezembro de 1966 e que está em vigor desde 3 de janeiro de 1976. Nos seus artigos 13 e 14, proclama especificamente o direito de toda pessoa a educação. (…) No artigo 15, reconhece o direito de toda pessoa participar na vida cultural e gozar de seus benefícios. Estes dois instrumentos de direitos humanos internacionalmente reconhecidos, assinados por muitos dos Estados Membros das Nações Unidas, constituem o marco normativo para posteriores iniciativas na esfera da educação em espaços de privação de liberdade" (ONU & UNESCO, 1994, p. 71) (Tradução nossa).

21 Resolução nº 40/33 da Assembléia Geral da ONU.

desenvolvimento de toda a pessoa, levando em consideração os seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural; que todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, sendo incluídos em programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário, não devendo existir impedimentos aos internos para que participem de programas educacionais oficiais; e que devem propiciar os recursos necessários à equipe e docentes para que os reclusos possam receber a instrução adequada.

Nesta mesma direção foram aprovadas, ainda em 1990, duas importantes Resoluções (nº 45/111 e nº 45/122) que ratificam os princípios básicos para o tratamento dos reclusos, ampliando os marcos já estabelecidos, declarando que todos os reclusos têm direito a participar de atividades culturais e educativas, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa humana.

A Lei de Execução Penal Brasileira (Lei n° 7.210, de 11/7/84), marco legal mais importante na área, determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer à assistência educacional aos presos e presas. Nos artigos 17 a 21 esta assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: (a) obrigatoriedade do Ensino Fundamental; (b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; (c) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; (d) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Embora seja uma legislação avançada, segundo os especialista na área, não podemos deixar de observar uma certa restrição às oportunidades educacionais nos presídios, se comparada à educação fornecida aos jovens e adultos que não estão privados de liberdade. Apenas o Ensino Fundamental foi preceituado como obrigatório, não sendo prevista e garantida a possibilidade de acesso ao Ensino Médio ou à Educação Superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado, o que viola normas constitucionais que postulam como dever do estado a "progressiva universalização do ensino médio gratuito" (artigo 208, inciso II) e o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (artigo 208, inciso V).

A LDB (Lei nº 9.394, de 20de dezembro de1996), embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A 17ª meta prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação à distância. Já a meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários.

Diante do explicitado, a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional.

3.3 A educação como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal

A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade. Esta posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. Sem dúvida alguma, por outro lado, é possível ainda que muitos apenados participem inicialmente das atividades educativas por razões alheias à educação, como, por exemplo, sair das suas celas, estar com amigos ou evitar o trabalho etc.

Segundo diversos estudiosos do tema, a educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Esta educação pode ou não se reduzir ao nível da reincidência. Já os demais objetivos fazem parte de um objetivo mais amplo que a reintegração social e desenvolvimento do potencial humano.

Levando-se em consideração que o cárcere diante das questões anteriormente já explicitadas, tem como objetivo central a reinserção social do apenado, deverá estar estruturada de forma que possibilite, a qualquer custo, garantir os direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-lhe para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades deveriam possuir um "Projeto Político Institucional" que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho[22] do interno.

Esse projeto político-institucional deve contemplar a *intersetorialidade* da educação, integrando-a de forma articulada com outras políticas e programas de promoção que possam ser destinadas aos privados de liberdade. De outro lado, pela natureza socioeconômica e cultural do ambiente, a própria organização das ações educativas nos estabelecimentos penais deve seguir esse princípio.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.

Recente publicação produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006) direcionada à área socioeducativa, intitulada *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade*

22 A Lei de Execução Penal visando a "individualização da pena" prevê que a Comissão Técnica de Classificação deve apresentar propostas de "Plano de Atendimento Individualizado" aos internos, levando-se em consideração a pessoa humana, suas limitações e especificidades.

educativa[23] define a socioeducação como educação para socialização; o caminho do desenvolvimento pessoal e social; ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores: aprender a ser e a conviver. Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); *social* (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade).

> *A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2° da LDBEN: "a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (COSTA, 2006, p. 23).

A escola seja para crianças, jovens e adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, nesta concepção, deve ser concebida como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. É preciso romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que se vive, principalmente do mundo moderno.

O estudo realizado pela socióloga Julita Lemgruber (2004, p. 318) revelou que apenas 17,3% dos presos estavam envolvidos em alguma atividade educacional no Brasil. Levando-se em conta que 70% dos presos não terminaram o ensino fundamental e que cerca de 10% eram analfabetos, é razoável pensar que os sistemas penitenciários não parecem interessados em alterar tal quadro.

Tramitam atualmente no Congresso Nacional Projetos de Lei[24], alterando a Lei de Execução Penal, para que seja concedido aos presos e presas a remição da pena pelo estudo, algo semelhante ao que acontece hoje com o trabalho; enquanto isso não se efetiva legalmente, fica a cargo do juiz da execução penal nos estados, a interpretação do referido direito.

Em alguns Estados a prática da remição pelo ensino, embora não prevista na Lei de Execução Penal, já é adotada há tempos, com sucesso, à base de um dia de pena por dezoito horas de

23 Coleção produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos sob a coordenação técnica do professor Antônio Carlos Gomes da Costa: Livro 1 (Por uma política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas); Livro 2 (Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente); Livro 3 (As Bases Éticas da Ação Socioeducativa); Livro 4 (Parâmetros para a Formação do Socioeducador); e Livro 5 (Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa). DF: SEDH, 2006

24 Há diversas proposições legislativas versando sobre a educação no sistema penitenciário em tramitação nas Casas do Congresso Nacional. Dentre elas, três versando sobre a possibilidade de extensão da remição também pela educação: PL n° 4.230 de 2004 que propõe estender o benefício da remição aos presos que estiverem estudando (apensado ao PL n° 6.254 de 2005) – atualmente, com parecer do relator pela rejeição, o processo encontra-se pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania; PL n° 5.075 de 2001 (de iniciativa do Poder Executivo), promovendo várias alterações na LEP, inclusive a possibilidade de remição da pena pelo estudo – atualmente encontra-se, com parecer pela rejeição, pronto para pauta do Plenário; PL n° 3.569 de 1993, estabelecendo a remição de um dia de pena a cada dois dias de trabalho ou estudo, na impossibilidade do primeiro – embora aprovado na Câmara, ainda em 1993, o projeto recebeu substitutivo no Senado Federal em 1995, retornando a Casa de origem. Encontra-se, desde 2004, pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania com parecer pela rejeição do substitutivo do Senado e aprovação do projeto original.

estudo. Por um acordo tácito de interpretação da Lei, os juízes titulares das Varas de Execuções Penais de algumas regiões postulam que "conquanto a Lei de Execução Penal não exclui expressamente a possibilidade de remição pelo estudo e, considerando a finalidade maior do legislador no sentido de 'recuperar' o preso, justifica-se reconhecer o direito do condenado de remir parte da pena pelo estudo" (SORCI, 2000, p. 11).

Conforme é esclarecido pela Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal, a matéria da remição aqui no Brasil é considerada como nova em nosso Direito:

> *132 – A remição é nova proposta ao sistema e tem entre outros méritos, o de abreviar, pelo trabalho, parte do tempo da condenação. Três dias de trabalho correspondem a um dia de resgate. O tempo remido será computado para a concessão do livramento condicional e do indulto, que, a exemplo da remição, constituem hipóteses práticas de sentença indeterminada como fenômeno que abranda os rigores da pré-fixação invariável, contrária aos objetivos da Política Criminal e da reversão pessoal do delinquente.*
>
> *133 – O instituto da remição é consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100). Tem origem no Direito Penal Militar da Guerra Civil e foi estabelecido por decreto de 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. Em 7 de outubro de 1938, foi criado um patronato central para tratar da "redencion de penas por el trabajo" e a partir de 14 de março de 1939 o beneficio foi estendido aos crimes comuns. Após mais alguns avanços, a prática foi incorporada ao Código Penal com a Reforma de 1944. Outras ampliações ao funcionamento da remição verificaram-se em 1956 e 1963 (cf. Rodriguez Devesa, "Derecho Penal Espãnol", parte geral, Madrid, 1971. págs. 763 e seguintes). (Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal 213 de 09.05.1983 – Parágrafos 132 e 133).*

Ao contrário do Brasil, a matéria não é tão nova em outros países, principalmente na Europa, mas também na América Latina. Em vários deles, a remição não é só aplicada ao trabalho, também já é reconhecidamente prevista na educação.

Na prática, verifica-se que nos estabelecimentos penais, principalmente nos brasileiros, em que possuem ações regulares de ensino e também possuem vagas para trabalho, o maior interesse dos internos penitenciários está diretamente nas atividades laborativas, pois, além do ganho financeiro, oferecem a possibilidade do abatimento de parte da pena (por meio da remição).

Conforme Lemgruber (1999, p. 87), a existência de ações educacionais também não é garantia da presença dos internos, porque "a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos".

Reconhecidamente como atividades educacionais, poucas são as experiências que vem se consolidando ao longo dos anos no país. Vários estados possuem ações isoladas e muitas vezes não institucionalizadas. São geralmente projetos de curta duração e com atendimento reduzido[25]. Muitos não conseguem nem mesmo cumprir o que determina a Lei de Execução Penal, ou seja, o oferecimento do Ensino Fundamental para seus internos penitenciários.

> *O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem*

25 O Ministério da Educação, através do seu Programa "Brasil Alfabetizado", vem implementando, em parceria com as respectivas secretarias de estado de educação, uma proposta de alfabetização em diversos presídios brasileiros. Em algumas regiões, o Programa passa a ser a única proposta de educação para o interno penitenciário.

> *espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam. A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade.* (LEMGRUBER, 2004, p. 336)

Durante muitos anos, ninguém dentro do sistema penitenciário se preocupou com a capacitação profissional do interno. Hoje, embora ainda timidamente, inicia-se tal discussão. Acredita-se que por intermédio da qualificação profissional dos internos se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho. Diante das questões explicitadas, várias são as indagações que merecem a nossa atenção, dentre elas: qual o real papel da educação no sistema penitenciário? Como deve se efetivar uma educação para adultos privados de liberdade?

Recente artigo, publicado no Brasil,[26] assinado pelo pesquisador Marc de Maeyer (2006, p. 19), refletindo sobre se na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida, enfatiza:

> *[…] a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência etc.*

Criticando e refletindo sobre tal indagação, o pesquisador, recuperando os preceitos defendidos na Declaração de Hamburgo (1997), principalmente a de que "a educação é um direito de todos", independente de idade, raça, sexo, credo ou religião, afirma que educar é promover um direito, não um privilégio; que não se resume a um treinamento prático; mas sim é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania[27].

Defende uma educação global, porque, segundo ele, "recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência, auto-respeito, igualdade de gênero" (Maeyer, 2006, p. 35). Neste sentido, ela não será só formal ou informal, ministrada por professores e técnicos da área de educação. Mas sim se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes etc; bem como será de responsabilidade dos agentes penitenciários, dos assistentes sociais, psicólogos, médicos e enfermeiros[28].

Compreendida em uma concepção macro, devemos defender que "a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (…) a educação deve ser, sobretudo desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos" (MAEYER, 2006, p. 22).

É importante destacar que, apesar do aspecto educacional constar na Lei de Execução Penal,

26 Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 19 – julho de 2006. "Diversidade do Público da EJA".

27 O pesquisador nos chama atenção para o fato de que "a organização da educação na prisão reflete também as atitudes da opinião pública. Nos países em que o orçamento para a escola regular não é suficiente, fica difícil explicar por que a educação na prisão precisa de dinheiro público". Embora a educação na prisão seja também um direito de todos, segundo ele, "entretanto isso não parece ser uma realidade dentro da comunidade internacional de educação, mesmo quando muitas iniciativas são tomadas nos níveis locais e internacionais". Campanhas internacionais ou regionais geralmente dão pouca ou nenhuma atenção para esse problema que envolve dezenas de milhões de pessoas no mundo (MAEYER, 2006, p. 19).

28 É importante que compreendamos o "espaço de privação de liberdade" como um ambiente socioeducador. Neste sentido, todos os profissionais dos sistemas de privação de liberdade (sistema penitenciário e o socioeducativo) são socioeducadores.

no Código Penal e no Código de Processo Penal, estando em sintonia com as medidas necessárias para a promoção dos direitos da pessoa humana, na realidade do sistema penitenciário esses aspectos não são ainda plenamente aplicados. A educação nesse ambiente ocupa um papel secundário

Outro fato também muito esclarecedor é que na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos penais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborais no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são, em geral, totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano. Poucas unidades, na sua concepção, previram espaços a sua realização. Atualmente investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extra-muros.

3.4 Marco nacional e internacional da proposta de consolidação da política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade

Desde setembro de 2005, quando foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, com o objetivo de conjugar esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade, foram desenvolvidas várias atividades no sentido de estruturar tal política, destacando-se entre elas: (1) as Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; (2) a parceria com a UNESCO e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e do primeiro Seminário Nacional sobre educação nas prisões, que culminaram na elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário; (3) a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; (4) a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar.

Com a finalidade de avançar na consolidação de uma política nacional e ampliar o diálogo com a sociedade civil organizada, os dois Ministérios decidiram manter a estratégia de realização de seminários regionais e o segundo seminário nacional. Os seus encaminhamentos e conclusões tinham como objetivo dar respaldo para que as Unidades da Federação formulassem Planos Estaduais de Educação nas Prisões

Avançando sobre as questões por ora evidenciadas, o Ministério da Justiça, por meio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), apresentou uma série de ações e propostas que se destinam à prevenção, controle e repressão da criminalidade, atuando em suas raízes sócio-culturais, articulando ações de segurança pública com políticas sociais com a integração entre União, Estados e Municípios, atendidas as diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública.

O Programa propõe, entre outras ações, o desenvolvimento de políticas para a melhoria do sistema prisional que contemplem a valorização dos profissionais e o apoio à implementação de projetos educativos e profissionalizantes para as pessoas com penas restritivas de liberdade e aos egressos do sistema penitenciário. Apontando alternativas para as metodologias utilizadas atualmente, trata a segurança pública como uma política descentralizada e articulada com os Estados e Municípios, estimulando o reconhecimento dos programas de segurança como partes integrantes das políticas de inclusão social de habitação, educação, trabalho, lazer, assistência e geração de emprego e renda. No âmbito da União, propõe que as ações em diversos ministérios e secretarias nacionais sejam acionadas tanto para subsidiar o desenvolvimento do programa quanto para ampliar e qualificar seu alcance. Estas articulações, segundo o Programa, ocorrem em função da natureza comum da atividade e também da concepção compartilhada.

As discussões sobre a educação para jovens e adultos em espaços de privação de liberdade vêm alcançando, nos últimos anos, contornos internacionais. No transcurso do desenvolvimento

do Projeto Eurosocial[29] no ano de 2004, alguns países latino-americanos, membros fundadores do Consórcio Educacional, discutiram a possibilidade de introdução de outras temáticas que melhor pudessem responder suas necessidades e expectativas. O Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), propôs que se introduzisse a temática da educação no contexto de encarceramento como uma das temáticas substantivas do Projeto Eurosocial/Educação.

Como desdobramento dessa proposta, em junho de 2006, teve lugar em Cartagena de Índias (Colômbia), o primeiro encontro de Redes Eurosocial. Dentro deste marco, se organizaram as sessões de trabalho próprias do setor Eurosocial/Educação compostas por sessões plenárias e trabalhos temáticos, modulados ao redor dos cinco temas substantivos do Projeto: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Participaram dessa temática, Educação nas Prisões, os representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Brasil, Nicarágua e Honduras.

Nesse encontro, as propostas de ações de intercâmbio foram acordadas de maneira consensuada pelo conjunto dos participantes, com o objetivo de iniciar um processo reflexivo e estratégico de criação da Rede Latino-americana especializada no tema Educação nas Prisões.

Depois de uma série de reuniões de trabalho com a participação de representantes dos países latino-americanos que compõem a Rede Eurosocial/Educação, reunidos em Belo Horizonte, Brasil, no período de 20 a 24/11/2006, como parte das atividades no III Fórum Educacional Mercosul, foi organizado o Seminário Eurosocial de Educação nas Prisões.

No evento, compreendendo que a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito básico e tema fundamental na construção de políticas educacionais, o Uruguai, Argentina, El Salvador, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Peru, Paraguai e o Brasil, resolveram, na ocasião, instituir a *Red Latinoamericana de Educacion en Contextos de Encierro – Redlece*[30].

A implementação da Rede, dentre outros objetivos, tem como proposta impulsionar políticas públicas integrais e integradas que favoreçam a atenção para a educação em espaços de privação de liberdade, concebida como um direito ao longo da vida; trocar experiencias e informações, fomentando pesquisas e cooperação técnica entre os países; bem como atuar como um interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível internacional.

Além dos referidos eventos, o Brasil foi sede da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em 2009. A CONFINTEA ocorre, em média, de 12 em 12 anos e discute, desde 1949, a importância de ações voltadas para a educação de adultos. Foi a primeira vez que o encontro aconteceu em um país da América do Sul. A última Conferência ocorreu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo detalha um conjunto de recomendações que devem ser seguidas por agentes governamentais e não-governamentais.

Dada a relevância do tema, importantes passos foram dados pelo Ministério da Educação em

29 Eurosocial é um programa de cooperação técnica da União Européia que objetiva contribuir na promoção da coesão social na América Latina pelo fortalecimento de políticas públicas e da capacidade institucional para executá-las. Seu método principal de trabalho é o intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas entre administrações públicas européias e latino-americanas em cinco setores prioritários: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Esse programa parte do convencimento de que é possível contribuir para melhorar a eficácia e a eficiência das políticas públicas como mecanismos geradores de coesão social através da sensibilização dos lideres políticos e dos intercâmbios de experiências entre funcionários públicos europeus e latino-americanos com capacidade de tomar decisões. A finalidade principal dos intercâmbios de experiência é a introdução de orientações, métodos ou procedimentos inovadores de gestão que têm sido utilizados em outros países.

30 A partir das discussões no âmbito do grupo de trabalho que participou diretamente da implementação da Rede, identificou-se que, à luz do que vem sendo discutido em alguns países da América Latina, seria de fundamental importância que o projeto utilizasse como tema não a educação nas prisões, mas sim "Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade". Neste sentido, opta-se por compreender que a Rede amplia sua perspectiva de atendimento, levando-se em consideração não só os jovens encarcerados, mas também os que estão cumprindo medidas socioeducativas (www.redlece.org).

parceria com o Ministério da Justiça no campo político para que se consiga efetivamente implementar uma política pública de EJA que também atenda aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade no país. Ainda estamos vivenciando uma etapa introdutória, ou seja, o início de um processo de institucionalização da oferta de educação em âmbito nacional, mobilizando estudiosos, gestores e o poder público em geral a pensar sobre o tema, colocando-o na ordem do dia no país, porém ainda falta um grande investimento, principalmente no campo normativo.

3.5 Panorama geral da educação em espaços de privação de liberdade: algumas experiências brasileiras

Em virtude da ausência de informações oficiais documentadas sobre a experiência de educação no cárcere brasileiro, não é possível ainda apresentar dados consolidados de todos os Estados da Federação. Por isso, diante de alguns estudos realizados, analisando os contextos das ações de educação implementadas nos sistemas penitenciários estaduais, pode-se constatar que é ampla e diversa a realidade das ações desenvolvidas em cada Estado. Variam desde a estrutura física existente (assim como instalações físicas das escolas e/ou salas de aulas); características do corpo docente; existência de gratificações para o corpo técnico e docentes que atuam em atividades educacionais no cárcere; existência de uma proposta pedagógica distinta para o sistema penitenciário; de regulamentos sobre a remição pela educação; da intersetorialidade técnica entre Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela gestão da execução penal nos Estados etc.

Geralmente, as ações de educação dentro do cárcere são realizadas em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, mediante convênio de cooperação técnica. Segundo estudo realizado por Lemgruber (2004), 83,3% dos estados da federação mantinham, no período da pesquisa, convênios com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento de atividades educacionais e 17,3% dos internos do sistema do país estavam envolvidos em alguma atividade educacional[31].

Nos convênios de cooperação técnica, geralmente as Secretarias de Educação são responsáveis pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação de escolaridade que, dependendo do estado, vai desde a alfabetização até o Ensino Médio[32]. Neste sentido, respondem administrativamente pelo corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos. Já a Secretaria parceira responsável pela política de execução penal no estado (Secretarias de Justiça, de Administração Penitenciária ou equivalentes), por um corpo técnico auxiliar, desenvolve as chamadas atividades de cunho informal, não regular ou extra-classe: oficinas, *workshops*, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas etc.

Geralmente, além de se encarregar da gestão destas ações, as Secretarias são responsáveis pelo espaço físico, pela estrutura básica e infraestrutura das escolas, assim como da segurança dos docentes e profissionais das escolas.

Quanto aos convênios firmados entre as Secretarias de Educação e as respectivas Secretarias responsáveis pela gestão do sistema penitenciário nos estados, em vários, a relação é bastante tênue. Em muitos casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político-institucional. Geralmente as Secretarias de Educação têm pouca autonomia para realização das suas atividades.

Os gestores das escolas localizadas nos estabelecimentos penais, assim como as Secretarias de Educação as quais estão atreladas, também têm pouca autonomia dentro das unidades.

31 Acredita-se que o número de convênios deva ter aumentado, já que um dos objetivos do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação com o "Projeto Educando para a Liberdade" foi a ampliação das parcerias para a execução das ações de educação no cárcere. Dados divulgados pela UNESCO (2008) sobre a situação da educação em alguns estados brasileiros, informam que o sistema penitenciário brasileiro atende 14.643 internos com cursos de alfabetização, o que significa cerca de 45% do total de presos analfabetos.

32 A maior parte das experiências no país vão até o Ensino Fundamental. Algumas vêm desenvolvendo nos últimos anos o Ensino Médio.

Dependem quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola. Geralmente a relação é bastante tênue, muitas vezes tensa entre ambos, estando quase sempre limitados ao espaço da escola. Ultrapassar qualquer limite é estar desrespeitando o campo de atuação do outro. Constantemente são alvos de disputa de poder. Caso não possuam uma boa relação com o gestor da Unidade, as suas atividades se limitam exclusivamente ao espaço da escola.

Dentro de uma unidade penal, a escola geralmente é considerada pelos internos como um Consulado, um oásis dentro do sistema penitenciário. Segundo eles, é na escola que conseguem se sentir livres e respeitados. Por este e outros motivos, os profissionais que atuam nas escolas são muitas vezes criticados pelos agentes operadores da execução penal, principalmente pelos agentes penitenciários. Geralmente, encaram os docentes como profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados, não levando em consideração o grau de periculosidade dos mesmos.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. Para se executar qualquer atividade extra-classe, fora da rotina do dia-a-dia da escola e, principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade penal. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis.

Por outro lado, poucos são os profissionais que atuam nas escolas que compreendem e respeitam a rotina de segurança das unidades penais, que também enxergam o tênue equilíbrio emocional vivenciado cotidianamente intra-muros. Muitos chegam a desqualificar a rotina de segurança e, enfaticamente, a denunciam como excessiva[33]. Geralmente a relação entre os profissionais da escola e os da gestão prisional, principalmente da área de segurança, é bastante comprometida e tensa.

Somente alguns Estados realizam um processo de ambientação dos profissionais para atuarem no sistema penitenciário. A grande maioria, dependendo do estado, é composta por profissionais contratados, justificando a rotatividade constante de profissionais nas escolas, bem como a não consolidação de uma proposta político-pedagógica[34]. Muitos nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos. Saíram das Universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social[35]. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional

33 Alguns professores, em conversas informais, disseram que, após terem vivenciado algum fato intra-muros, atualmente compreendem melhor o cotidiano e os procedimentos de segurança muitas vezes criticados. Segundo eles, é como se reconhecessem que vivem cotidianamente em um "barril de pólvora", que qualquer faísca pode vir a gerar um conflito (explosão). É fundamental que se compreenda o cárcere não de forma utópica, como um "espaço poético", mas sim um espaço social de extrema tensão, de conflitos sociais. Denunciam que nunca tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de troca de experiências com o "outro" (profissionais do sistema penitenciário), não sendo capacitados para atuarem também como profissionais do cárcere, como também agentes operadores da execução penal.

34 Embora quase todos os estados hoje possuam Escolas de Gestão Penitenciária, poucas efetivamente desenvolvem um trabalho integrado com as Secretarias de Educação para uma capacitação introdutória e continuada dos servidores que atuam nas escolas intra-muros. As Secretarias parceiras geralmente não reconhecem os profissionais da área de educação (da Secretaria de Educação) como profissionais do sistema, provocando e intensificando o distanciamento entre os profissionais.

35 A Pedagogia Social é uma corrente da Pedagogia que se institui no Brasil à luz de experiências internacionais, principalmente da Europa, que visa a constituição de conhecimentos para lidar com experiências pedagógicas diferenciadas, tais como para população privada de liberdade, população de rua, portadores de necessidades especiais etc. A referida experiência vem se consolidando no meio acadêmico através de pesquisas e publicações de alguns professores da Faculdade de Educação da USP.

da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho[36].

Tais carências comprovam a necessidade imediata da reformulação de currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, introduzindo temas diversos das ciências sociais e políticas sociais, bem como da Pedagogia Social e que as Universidades incentivem e invistam em projetos de extensão e pesquisas que possibilitem a maior compreensão destes espaços, inacreditavelmente, ainda tão invisíveis na nossa sociedade.

Um outro elemento também muito presente na realidade das políticas educacionais do sistema penitenciário brasileiro, é que poucos são os profissionais que atuam nas escolas intramuros que participaram de um processo de formação continuada nos últimos anos. Muitos não retornaram aos bancos escolares e ainda experimentam práticas e utilizam materiais hoje considerados ultrapassados. É muito comum, por exemplo, nas escolas encontrarmos material produzido para crianças e não para jovens e adultos; bibliotecas com livros infantis e didáticos com conteúdo e metodologias ultrapassados.

Poucos são os Estados que oferecem algum incentivo, principalmente de ordem financeira, para os profissionais da área de educação atuarem no cárcere. Alguns Estados chegam a oferecer um percentual de gratificação que pode ultrapassar a 100% do salário bruto. Por outro lado, outros Estados que pagam um adicional de periculosidade para qualquer servidor que atua dentro do cárcere, desconhece e nega inadvertidamente ao profissional da educação que atua no sistema penitenciário tal gratificação[37].

Muitos professores que atuam no cárcere, geralmente vão por interesses particulares diversos, desde a possibilidade de trabalhar em horário diurno, até mesmo por questões de proximidade da escola a sua residência. Poucos foram os profissionais que iniciaram a experiência por interesses outros.

Geralmente por serem escolas regulares do período diurno[38], não são distinguidas como escolas para jovens e adultos; são consideradas como escolas regulares, muitas vezes para crianças e não fazem parte da política de Educação de Jovens e Adultos do Estado[39]. E como tal são acompanhadas e avaliadas, comprometendo o envio de material, recursos e a capacitação dos seus docentes e técnicos.

Quanto à infraestrutura, são geralmente espaços improvisados e precários, sem qualquer organização especial. Não há muitas exceções.

As ações de educação são realizadas indiscriminadamente, sem levar em consideração as

36 Cresce o número de vagas para profissionais com experiência em gestão de projetos educacionais, em práticas educativas e elaboração de material para projetos sociais. Cotidianamente ONGs e Instituições Públicas que atuam na área social necessitam de profissionais da área de educação com experiência em atividades sociais.

37 Várias e diversas são as justificativas apresentadas, dentre elas: que o adicional é somente para os "agentes operadores da execução penal", excluindo os professores que atuam intra-muros como tais; que são profissionais da Secretaria de Educação e não da Secretaria responsável pela execução penal, responsabilizando a Secretaria parceira pelo não pagamento; que no caso de alguns estados, todos os professores que atuam na capital, independente de trabalharem ou não no cárcere, estão expostos a locais perigosos (comunidades em constante conflito armado) e que também terão direito de pleitear tais "benefícios".

38 Em nenhum estado visitado, encontrou-se experiência de educação no cárcere no período noturno. Todas as turmas funcionam pela manhã e ou tarde. Por outro lado, poucas são as experiências de educação de jovens e adultos extra-muros que funcionam em período diurno no Brasil.

39 Para enquadrar-se na política de educação de jovens e adultos, primeiramente os alunos (internos) devem ser cadastrados e registrados no Censo Escolar do estado como pertencentes ao Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Em virtude que o extinto FUNDEF não previa o financiamento de experiências com o ensino regular de jovens e adultos, geralmente as Secretarias de Educação os cadastravam como simplesmente alunos do ensino fundamental. Agora com a previsão de financiamento no FUNDEB, espera-se que os mesmos passem a ser cadastrados corretamente. Em outros, a confusão se efetiva porque não são vistas pela Secretaria de Educação como "escolas diferenciadas" e estão sendo gerenciadas como uma escola extra-muros qualquer, não reconhecendo as suas reais especificidades.

características do público-alvo, do regime de atendimento da unidade (provisório, fechado, semi-aberto e aberto), bem como das características do espaço físico de cada unidade. Poucas são as escolas que possuem e atuam a partir de Projeto Político-Pedagógico, poucas são as escolas que estão inseridas dentro de uma Proposta Político-Institucional de execução penal de uma Unidade.

Com exceção de algumas experiências estaduais particulares, que vem organizando toda uma proposta política e administrativa para as ações de educação no cárcere, com pouquíssimas exceções, são experiências realizadas sem uma diretriz estadual. Cada escola desenvolve uma política particular, a critério simplesmente da sua gestão. Não possuem uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado.

Por não existir um material adequado produzido, dentro do Estado varia de escola para escola o tipo de material didático utilizado. Geralmente são materiais e recursos improvisados e adaptados àquela realidade. A maior parte das escolas não consegue oferecer material para todos os alunos.

Em virtude da ausência de atividades no cárcere que contemplem todos os internos, é comum nas experiências educacionais muitos internos que concluíram a Educação Básica retornarem aos bancos escolares intra-muros com o objetivo de prosseguir seus estudos, justificando, em determinadas situações, a necessidade de relembrar os conteúdos estudados extra-muros. Por isso, justifica-se a viabilização de cursos de Educação Superior dentro do cárcere, como hoje existe na Argentina e alguns países da Europa. É muito comum, em alguns Estados da Federação, os internos que já concluíram o Ensino Médio realizarem o vestibular para as universidades públicas do Estado, serem aprovados e não conseguirem se matricular e frequentar o curso pleiteado. Várias são as justificativas, dentre elas destacam-se: a morosidade da Vara de Execuções Penais em analisar os processos de alguns internos que já se encontram nos regimes semi-berto e aberto e teriam o direito de sair para estudar normalmente; no caso dos internos em regime fechado, de autorização judicial e de infra-estrutura (segurança e transporte) para atender a locomoção dos mesmos até as respectivas universidades. Tal situação cria nos apenados uma sensação de falta de perspectivas, principalmente intensificando o descrédito no sistema penitenciário, que os ilude, não efetivando a proposta iniciada.

3.6 Considerações finais

O ex-conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury começa o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, lembrando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos: "*A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente*".

Um pouco mais adiante, ao falar da função equalizadora da EJA, ele afirma: *"A EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas deve se saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas (…) Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização."*

Poderíamos escolher outras passagens deste importante documento da Educação de Jovens e Adultos, mas estas duas citações já nos ajudam a definir o campo da reflexão sobre os parâmetros da oferta de educação no sistema penitenciário. A oferta de educação para presos e presas, tanto na condição de provisórios quanto na de condenados, ou até mesmo para aqueles que cumprem medida de segurança, nos obriga a pensar a radicalidade da "especificidade própria" do seu tratamento consequente. É louvável a perspicácia do conselheiro ao enxergar o mais invisível dos segmentos da EJA.

De norte a sul do país, não se pode dizer que possuímos experiências homogêneas de educação em espaços de privação de liberdade. Em geral, são experiências bem distintas, com características particulares de acordo com a região e/ou unidade carcerária. Convivem no país experiências diversas: ensino regular; exame supletivo; projetos e programas de alfabetização

Quadro demonstrativo do sistema penitenciário brasileiro (número e proporção de internos que estudam por Estado)

Estado	Nº de Presos	Nº de internos em atividades educacionais	Percentual de internos em atividades educacionais
Acre	3.036	253	8,33
Alagoas	2.168	70	3,22
Amapá	1.925	147	7,63
Amazonas	3.507	219	6,24
Bahia	8.425	672	7,97
Ceará	12.676	*	*
Distrito Federal	7.712	702	9,10
Espírito Santo	6.244	1.361	21,79
Goiás	9.109	296	3,24
Maranhão	3.378	29	0,85
Mato Grosso	10.342	764	7,38
Mato Grosso do Sul	10.045	401	3,99
Minas Gerais	22.947	2.731	11,90
Pará	7.825	1.276	16,30
Paraíba	8.633	376	4,35
Paraná	21.747	2.870	13,19
Pernambuco	18.888	3.400	18,00
Piauí	2.244	341	15,19
Rio de Janeiro	22.606	3.718	16,44
Rio Grande do Norte	3.366	122	3,62
Rio Grande do Sul	26.683	1.729	6,47
Rondônia	5.805	*	*
Roraima	1.435	60	4,18
Santa Catarina	11.943	1.145	9,58
São Paulo	145.096	16.546	11,40
Sergipe	2.242	113	5,04
Tocantins	1.638	168	10,25

FONTE: Ministério da Justiça/ Departamento Penitenciário Nacional – 2008

* Número não informado.

RJ = O valor não foi informado pelo DEPEN/MJ, mas sim pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

diversos; atuação de organismos públicos e de organizações não governamentais etc. Enquanto alguns Estados consolidam uma política fundamentada em princípios e metodologias, outros iniciam ainda os seus primeiros passos. Neste sentido, incentivadas e auxiliadas pelos Ministérios da Educação e da Justiça, algumas experiências estaduais começam um processo de alinhamento a uma proposta política de execução penal.

Diante do exposto, é importante se ressaltar que, embora a experiência com a educação em espaço de privação de liberdade no país já remonte há alguns anos, avançando principalmente no campo legal, com uma legislação, a luz dos tratados internacionais no campo dos direitos humanos – como a maior parte das experiências dos países da América Latina – que a fundamenta como direito subjetivo fundamental, ainda não se consolidou com uma política para a execução penal. São contextualizadas como experiências isoladas não alinhadas a uma proposta político-pedagógica nacional de execução penal. Ainda se organizam como projetos de governos e não como política de Estado.

O Brasil ainda não possui uma diretriz nacional para a política de educação em espaço de privação de liberdade. Portanto, cada estado apresenta uma proposta para a implementação das suas ações. Muitos sequer possuem uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improviso de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional.

Dentro deste contexto, não adianta simplesmente replicar o modelo de escola existente – e atualmente criticado – para o sistema penitenciário, sem levar em consideração todos os elementos que identificam e caracterizam a privação de liberdade. É necessário que as escolas nos estabelecimentos penais compreendam as reais necessidades do sujeito privado de liberdade e estejam voltadas para a garantia de direitos e de valorização à reinserção social.

Não se pode, sem sombra de dúvida, deixar de destacar que também se compreende que esta escola está em um contexto da execução penal; onde, em detrimento de uma política de reinserção social, valoriza-se uma política de coerção e custódia; em detrimento da garantia dos direitos humanos, valoriza-se, a qualquer custo, a segurança.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, é importante destacar que a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros é direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade e que somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão, condição para satisfazer esse direito. Para esta institucionalização, é necessário o estabelecimento de um marco normativo até hoje inexistente. Neste sentido, justifica-se a necessidade premente da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Rio de Janeiro (RJ), 9 de março de 2010.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala da Direção da Escola SESC de Ensino Médio, em 9 de março de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

Bibliografia

ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21ª ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 A.

_____. *Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas: Conceitos e Princípios Norteadores.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 B.

_____. *Parâmetros para a Formação do Socioeducador: uma proposta inicial para Reflexão e Debate.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 C.

_____. *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 D.

_____. *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa: Referenciais Normativos e Princípios Norteadores.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 E.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 2003 (Dissertação de Mestrado orientada por Rosália Duarte).

_____. *Educação e Trabalho como propostas políticas de execução penal*. ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

_____. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UERJ/IFCH, 2009 (Tese de Doutorado orientada por Ignácio Cano).

LEMGRUBER, Julita. *Alternativas à pena de prisão*. Anais da Conferência promovida pela Secretaria de Estado de Justiça do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEJ-RJ, 1994.

_____. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Forense: 1999.

_____. *Controle da Criminalidade: mitos e fatos*. Encarte da Revista Think Tank. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 2001

_____. *Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública*. Acordo de Cooperação Técnica: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Serviço Social da Indústria e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Distrito Federal: 2004.

MAEYER, Marc. *Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?*. In:
MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (Orgs.). *História das prisões no Brasil, vol. 1*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. *História das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Brasil). *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)*. Distrito Federal: MJ, 2008.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/Departamento Penitenciário Nacional (Brasil). *Síntese das Ações do*

Departamento Penitenciário Nacional: ano 2007 & Metas para 2008. Distrito Federal: DEPEN, 2008.
_____. *Guia de Referência para a Gestão da Educação em Serviços Penais*. Distrito Federal: DEPEN, 2008.
_____. *Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários*. Distrito Federal: DEPEN, 2008.
_____. *Educação em Serviços Penais: Fundamentos de Política e Diretrizes de Financiamento*. Distrito Federal: DEPEN, 2005.
MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. *In*: MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (orgs.). *Historia das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 277-317.
OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES – UNESCO. *Na vida estamos em constante aprendizagem, mesmo não querendo aprender*. Bélgica: UNESCO, 2005.
ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação Escolar entre as grades*. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.
ONU & UNESCO. *La Educación Básica em los Establecimientos Penitenciarios*. EUA; Viena: 1994.
RODRIGUES, Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. *Apud* MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. *In*: MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (orgs.). *Historia das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 277-317.
SANTA RITA, Rosangela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UNB em julho de 2006. Distrito Federal: Ministério da Justiça/ Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2007.

SORCI, Almeida. Caderno Juízes para a Democracia, ano 5, nº 21, jul./set. 2000, p. 11
UNESCO. *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*. Hamburgo: UNESCO & ONU, 1994.
_____. *Educación en Prisiones em Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*. Brasília: UNESCO, 2008.
YAMAMOTO, Aline et alii (orgs.). *Cereja discute: educação em prisões*. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010 (*)

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

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 parágrafo 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/96 com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 7 de maio de 2010,

CONSIDERANDO as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades;

CONSIDERANDO as propostas encaminhadas pelo Plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais;

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO que o Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à "preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos", por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação;

CONSIDERANDO que o projeto "Educando para a Liberdade", fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária;

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação;

(*) Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

Art. 4º Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social, os órgãos responsáveis pela educação nos Estados e no Distrito Federal deverão:

I – tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob sua responsabilidade;

II – promover, em articulação com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;

III – implementar nos estabelecimentos penais estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 9° A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 1º Recomenda-se que, em cada unidade da federação, as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado, comum a todos os estabelecimentos.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei n° 7.210/84.

Art. 13 Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14 Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.

Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no *caput* deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se quaisquer disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui 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

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/6/2010, Seção 1, Pág.20.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATORES Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisco Aparecido Cordão, Maria das Dores de Oliveira, Mozart Neves Ramos e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.
PROCESSO Nº 23001.000190/2004-92
PARECER CNE/CEB Nº 6/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/4/2010

I – RELATÓRIO

Em 8 de outubro de 2008, por meio do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Naquela ocasião, a matéria foi discutida e aprovada com declaração de voto dos conselheiros Cesar Callegari e Maria Izabel Azevedo Noronha.

Em 29 de outubro, o Parecer foi enviado para o Gabinete do Ministro, para fins de homologação, o que não aconteceu, tendo o processo retornado a este Conselho em 8 de janeiro de 2010, acompanhado da Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que transcrevemos na íntegra:

Trata a presente Nota Técnica de análise do Parecer CEB/CNE nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e sobre a proposta de Resolução que o acompanha, da conselheira Regina Vinhaes Gracindo, 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.

I – ANTECEDENTES DO PARECER CNE/CEB nº 23/2008

Cabe receber referência, inicialmente, ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e à Resolução que o acompanha, nº 1/2000, de autoria do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim como aos Pareceres CNE/CEB nº 36/2004 e CNE/CEB nº 29/2006 e às respectivas propostas de Resolução, de autoria do conselheiro Arthur Fonseca Filho. O primeiro teve homologação por parte do Ministério da Educação, enquanto os dois últimos retornaram ao CNE, com solicitação de reexame.

O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e sua proposta de Resolução dispuseram-se à revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, no que tange a algumas diretrizes operacionais, retomadas pelos Pareceres nº 36/2004 e nº 29/2006, retornados ao CNE. A Comissão Especial designada pela CEB para elaborar novas Diretrizes Operacionais sobre EJA teve como primeira tarefa " identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais". Três temas foram identificados: (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; (2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.

Em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, foram projetadas e realizadas três audiências públicas, em 2007, em Florianópolis, Brasília e Natal, tendo havido uma média de participação de 70 pessoas, em cada uma delas. Três documentos foram oferecidos para subsidiar o debate: (1) "Idade para EJA", produzido pela professora Isabel Santos Mayer; (2) Exames supletivos/certificação na Educação de Jovens e Adultos", preparado pela professora Maria Aparecida Zanetti; (3) " Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede", proposto pela professora Maria Luiza Pereira Angelim. Por edital, o CNE selecionou o professor Carlos Roberto Jamil Cury, como consultor, com o objetivo de subsidiar as discussões e a deliberação da CEB sobre os três temas escolhidos. O consultor, professor Jamil Cury, acompanhou as audiências e preparou um documento, entregue ao CNE, "Novos passos da Educação de Jovens e Adultos".

II – SOBRE A IDADE MÍNIMA PARA CURSOS E EXAMES SUPLETIVOS

Quanto à questão da idade mínima para matrícula nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e realização de exames, o Parecer nº 23/2008, com base no documento do professor Jamil Cury, faz um alerta no que diz respeito aos "exames supletivos", considerados como de "massa", que se diferenciam da avaliação no âmbito da EJA: eles "devem ser cuidadosamente controlados a fim de não se perderem sob padrões inaceitáveis". O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. E segundo argumentos que considera relevantes para tratar a matéria idade, o novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. Os argumentos passam pela alegação de ***juvenilização*** *da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma "migração perversa" do ensino sequencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Observe-se que o texto que subsidiou o debate nas audiências propõe a alteração da idade para 18 anos, quer se trate de ensino fundamental ou de ensino médio, sem distinção. O Parecer ainda recomenda o estabelecimento do "ano de 2013 como data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos". O Parecer registra também a complexidade do tema, o que ficou observado no fato de não ter havido consenso entre os participantes das audiências, embora prevalecesse entre os 15 grupos que se reuniram, nas três audiências, a perspectiva de aumento da idade para a realização dos exames e da matrícula nos cursos de EJA.*

A comissão aprovou por unanimidade o Parecer da conselheira Regina Vinhaes Gracindo e a Câmara de Educação Básica também o fez do mesmo jeito. A proposta de Resolução consolida o Parecer aprovado.

III – CONSIDERAÇÕES

A questão não é de todo pacífica e, portanto, não é de fácil solução. Alguns pontos merecem ser considerados.

O próprio documento do consultor traz a opinião dos não defensores da alteração da idade: "Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 e 18

anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar" (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social". O texto que subsidiou o debate diz do conhecimento dos "prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA".

Também ao declarar seu voto favorável ao Parecer e registrar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, o presidente da Câmara de Educação Básica, conselheiro César Callegari, manifestou dúvidas, no que diz respeito à elevação da idade para matrícula em EJA, sobre a capacidade de os sistemas de ensino atenderem jovens de 15 a 17 anos e de impedirem a evasão escolar. "No meu entendimento", explicita o conselheiro, "a proposta terá como consequência a redução, de fato, de alternativa escolar para um significativo contingente de jovens". Continua: "É mais: perdurando o dispositivo da LDB que facilita o acesso a exames para jovens a partir de 15 (quinze) anos, é de se presumir que a proposta em tela vai induzir um novo contingente de jovens a abandonar, de vez, a alternativa de frequentar cursos estruturados de EJA para se dedicarem exclusivamente à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, via exame". E propõe: "A meu ver, melhor faremos ainda dentro do Parecer e do Projeto de Resolução, se para essa faixa etária dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos de idade, estimularmos o desenvolvimento de propostas de cursos inspirados na integração de componentes profissionalizantes aos demais conteúdos dos atuais programas de EJA".

A conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, também em declaração de voto, elogia e aprova o Parecer e a proposta de Resolução, mas discorda da elevação da idade para 18 anos para matrícula em EJA. Explicitando que a divergência vem da "experiência como educadora da rede pública de São Paulo", declara: " … li com bastante atenção toda a argumentação lançada no Parecer em questão, mas não creio que ela seja suficiente para responder à realidade nacional". Afirma ainda que "entende que o parecer em comento seja aprovado em sua íntegra, exceção feita ao ponto em que se debate a idade mínima para ingresso de estudantes na modalidade de ensino denominada EJA".

A conselheira Regina Vinhaes Gracindo, relatora, ao resenhar o trabalho dos grupos nas audiência públicas, anota algumas observações, das quais duas podem aqui ser destacadas: "[…] um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo […] "Muitos grupos […] externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos[…]".

Sobre um dos argumentos favoráveis à elevação da idade, pode-se trazer a informação de que há constatação estatística, por parte do INEP e do IBGE, de que não tem havido, na quantidade propalada, a migração dita "perversa" do ensino fundamental sequencial regular para a EJA.

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vendo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades.

Em outras palavras, é importante que a legislação não seja um impedimento a mais nas "escolhas" feitas pelos jovens, isto é, quando os jovens sabem das possibilidades, sabem que a elas têm direito, sabem que podem requere-las para suas vidas. O exercício da liberdade, como exercício democrático, não é exercido como direito pelas populações pobres em nosso país e, como tal, é de se esperar que se poderia estar criando um óbice a mais nos sistemas desiguais ainda prevalentes na sociedade brasileira, especialmente considerando que 71% dos jovens de 15 a 17 anos são oriundos de famílias com nível de renda abaixo de 1 salário mínimo (INEP, 2009). Utilizar marcos legais pode ser útil, sim, se for para garantir que a flexibilidade da legislação sirva para possibilitar condições concretas de acesso à educação para esses jovens, porque entende suas condições de vida e de necessidade de trabalho precoce, sua origem pobre, sua escolarização marcada por descontinuidades, repetências, exclusão. O leque de possibilidades deve estar a serviço da cidadania, ancorado no princípio da qualidade.

Nesse sentido, também é digna de nota a promulgação recente, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consolida o direito público subjetivo para a educação básica (educação infantil, a partir dos 4 anos de idade, ensino fundamental e ensino médio) para toda a população e estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos, determinando um período de carência até 2016. Dessa forma, o Legislativo sinaliza com a perspectiva de ampliar o dever constitucional do Estado brasileiro – até então definido para o ensino fundamental – no âmbito da educação básica, o que certamente produzirá efeitos impactantes na situação da educação infantil e, especialmente, no esforço de universalizar o ensino médio, ainda de baixo acesso no país. O que parecerá de difícil convivência é a ampliação da obrigatoriedade da oferta de ensino até os 17 anos e a proibição aos jovens de 15 a 17 anos de poderem se matricular na modalidade EJA.

Estudos elaborados pelo INEP com base nos dados da PNAD 2007 demonstram que do total de 10,2 milhões de jovens nesta faixa etária, apenas 50% (5,1 milhões) frequentavam a escola na série adequada à idade, 1,8 milhão tinham de 1 a 2 anos de defasagem e mais de 1 milhão de jovens apresentavam mais de 3 anos de defasagem idade-série. Com relação aos que não estavam frequentando a escola, que totalizavam 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos, apenas 290 mil concluíram sua última série na idade adequada e cerca de 1,3 milhão já tinham mais de 2 anos de defasagem quando deixaram de frequentar a escola. São dados que revelam uma expressiva demanda potencial pela EJA e que precisam ser considerados em qualquer decisão.

É importante salientar que o Parecer nº 23 foi motivador da criação de um grupo de trabalho no interior do MEC com o objetivo de debater a situação educacional destes jovens e pensar alternativas para garantir o acesso à educação para esta população. Tais discussões norteiam-se pelo reconhecimento de que estas alternativas, quer seja a oferta do ensino regular, da educação integrada à qualificação profissional ou da própria EJA, são faces de uma mesma preocupação, que traduz-se na necessidade de políticas que garantam o direito à uma educação de qualidade.

Pleitear a permanência do oferecimento de cursos de EJA, aos jovens de 15 aos 17 anos, não tem dispensado o Ministério da Educação de pensar formas mais adequadas de tratar esta faixa etária da população. Assim é que a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vêm trabalhando, em conjunto, no sentido de poderem oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma formação mais criativa,

diferenciada, levando em consideração as potencialidades dos jovens e os desafios que enfrentam no mundo de hoje.

IV – SOLICITAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

De posse desses argumentos e fatos legais, e com base na eficiência do diálogo e da imperiosa necessidade de reflexão continuadamente, o MEC solicita, então, à CNE/CEB que possa rever especificamente este ponto do Parecer nº 23/2008 e da proposta da Resolução, não consolidando a alteração da idade para a matrícula nos cursos de EJA, e sim permanecendo 15 anos como idade mínima para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, argumentando em favor da expansão do direito à educação, e destacando, nesse sentido, a formação original da LDB que não fixou idade de ingresso em cursos de EJA, por entender que há especificidades para este atendimento que não competem com a educação chamada regular (que se quer para todas as crianças e adolescentes com qualidade e sucesso) e que não pode ser alterada, não apenas por esses novos argumentos, mas por ser matéria de prerrogativa congressual.

Ao mesmo tempo, propõe que o Parecer, de forma prospectiva, possa recomendar às redes municipais e estaduais que, de forma colaborativa, possam buscar, no âmbito da legislação em vigor, as formas mais adequadas, mais flexíveis, mais criativas de oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma proposta pedagógica que leve em consideração suas potencialidades, suas necessidades, suas expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

Assim, reconhecendo o papel que o Conselho Nacional de Educação vem desempenhando no sentido de normatizar a educação, o Ministério da Educação renova a convicção na força de diálogo franco e aberto, com vistas à formulação e à consolidação de políticas públicas no país.

Nas sessões relativas aos meses de fevereiro, março e abril de 2010, a Câmara de Educação Básica debateu o assunto, contando com a participação dos dirigentes da SECAD/MEC, que tiveram a oportunidade de oferecer subsídios adicionais e ratificar as posições por eles já manifestadas.

A CEB decidiu, ao final, atribuir aos conselheiros presentes, conjuntamente, a responsabilidade de relatar este Parecer.

Após exaustiva análise dos termos do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, considerou-se indispensável preservar seus elementos constitutivos, alterando apenas os que dizem respeito aos parâmetros de idade mínima e certificação dos exames de EJA, que motivaram a necessidade do reexame.

Histórico

Dadas as demandas de entidades nacionais ligadas à Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução nº 1/2000, cujo relator foi o eminente conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, começaram a ser revisitadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2004. Inicialmente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, da lavra do Conselheiro Arthur Fonseca Filho, que indicava complementações julgadas necessárias pela Câmara de Educação Básica. Como consequência das considerações contidas em Notas Técnicas advindas da SECAD/MEC (memorandos de nºs 98 e 103), este Parecer foi reencaminhado à Câmara de Educação Básica, para nova análise. Posteriormente, a partir de estudos e consultas às Coordenações Estaduais de EJA de oito Estados brasileiros, o mesmo conselheiro exarou o Parecer CNE/CEB nº 29/2006, cuja proposta de Resolução decorrente propugnava nova redação para o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Não tendo sido homologado pelo Ministro da Educação, o referido parecer e sua respectiva Resolução retornaram à CEB para reexame. Para tanto, em 2007, a CEB designou Comissão

Especial cuja responsabilidade era a de elaborar nova proposta sobre o tema. Integraram a referida comissão os Conselheiros Adeum Sauer (presidente), Gersem José dos Santos Luciano, Maria Izabel Azevedo Noronha, Regina Vinhaes Gracindo (relatora) e Wilson Roberto de Mattos. (Portaria CNE/CEB nº 2, de 20 de setembro de 2007)

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo: 1) **duração** e **idade mínima** para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; 2); **idade mínima** e **certificação** para os exames de Educação de Jovens e Adultos; 3) e a relação **Educação a Distância** e Educação de Jovens e Adultos.

Por intermédio do Edital CNE nº 2/2007, decorrente do Projeto 914 BRA 1121 "Fortalecimento Institucional do Conselho Nacional de Educação", da UNESCO, o CNE selecionou consultor cuja atribuição foi a de elaborar estudos para subsidiar as discussões e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre os três temas destacados. O consultor selecionado foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Como produto final da consultoria, foi entregue à CEB, em novembro de 2007, o documento intitulado "Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos", de autoria do referido consultor, do qual muitas reflexões e indicações foram incorporadas ao presente Parecer.

A partir de sua designação, a Comissão estabeleceu forte articulação com a SECAD/MEC, no sentido de estabelecer estratégias para envolvimento de diversos segmentos da sociedade e órgãos do Estado, no processo. Com esse intuito, foram realizadas três Audiências Públicas, por meio das quais foi possível estabelecer diálogo com entidades do campo educacional visando receber contribuições substantivas sobre os três temas destacados. Com uma média de 70 participantes por audiência, num total aproximado de 210 representantes, as referidas audiências ocorreram: (i) em três de agosto de 2007, em Florianópolis, SC, para atendimento às regiões Sul e Sudeste; (ii) em 14 de agosto de 2007, em Brasília, DF, para atender às regiões Norte e Centro-Oeste; e em 30 de agosto de 2007, na cidade de Natal, RN, para congregar representantes da região Nordeste.

As audiências contaram com a participação da Comissão Especial do CNE, do Consultor da UNESCO, de representantes da SECAD/MEC, André Luiz de Figueiredo Lázaro, Timothy Denis Ireland, Elaine Cáceres e Carmen Isabel Gatto, de dirigentes municipais e estaduais de educação e de representantes de instituições do segmento educacional ligadas à EJA.

Para balizar e incentivar os debates ocorridos nas audiências públicas foram elaborados documentos relativos aos três temas eleitos: sobre o tema *Idade para EJA*, o texto foi produzido pela professora Isabel Santos, membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e coordenadora pedagógica de Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA); para o tema *Exames Supletivos/Certificação na Educação de Jovens e Adultos,* foi elaborado documento pela professora Maria Aparecida Zanetti, da Universidade Federal do Paraná, à época Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná e membro do Fórum Paranaense de EJA; e o documento intitulado *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede,* elaborado pela professora Maria Luiza Pereira Angelim, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação.

Como pano de fundo para as reflexões e indicações a serem apresentadas sobre os três temas do presente Parecer, torna-se importante situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto do direito à educação. Para tanto, o estudo *Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos* traz relevantes considerações e, dentre elas, destacam-se:

"A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição como também ela é um direito civil e político. Sinalizada na Constituição e explicitada na LDB 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. Essa tipificação da Educação Básica tem o condão de reunir as três etapas que a constituem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

E como se trata de um direito juridicamente protegido, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito.

O Ensino Fundamental, etapa do nível Educação Básica, foi proclamado um direito público subjetivo. Esse caráter imprescindível do Ensino Fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Assim, para a Lei Maior, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

(…)

Mas é preciso atentar que a inscrição desse direito na Constituição foi tanto produto dos movimentos que lutaram por esse modo de registro e dos que entendem sua importância e necessidade no mundo contemporâneo quanto de uma consciência subjetiva: o da dignidade de cada um e dos impactos subjetivos sobre essa dignidade quando esse direito ou não se dá ou se dá de modo incompleto ou irregular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não quis deixar este campo em aberto. Por isso o § 1º do art. 37 é claro:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas (…)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (…) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

(…)

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil conheceu a redação de outra determinação constitucional. Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal não só prescreve que *a lei estabelecerá o plano nacional de educação* como busca fechar as duas pontas do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo *erradicar = eliminar pela raiz)* e obrigar-se a garantir o direito à educação pela *universalização do atendimento escolar.*

Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, não só contempla a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de *Modalidades de*

Ensino como já em seu texto introdutório dispõe, no tópico de nº 2, que, entre as prioridades das prioridades, está *a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.*

No diagnóstico próprio do capítulo de EJA no PNE exige-se uma *ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.* Observe-se que sendo a EJA uma competência compartilhada (cf. por exemplo, art. 10, II, da LDB), este trecho põe o termo *governo* no plural. Nas Diretrizes, igualmente e de novo, se coloca a figura dos *poderes públicos* (plural!) como responsáveis da tarefa, mesmo que seja a EJA do nível do Ensino Fundamental.

(…)

Tais metas do PNE contêm, se contarem com os devidos recursos, virtualidades importantes para ir fazendo do término da função reparadora novos passos em direção à função equalizadora e dessa para a qualificadora.

(…)

Assim, a Lei do PNE explicita sob clara provisão legal que a EJA é *um direito público subjetivo (Constituição Federal, art. 208, § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.*

(…)

A Emenda Constitucional nº 14/2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), seguida da Lei nº 9.424/96, foi substituída pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Esta deu nova redação a vários artigos concernentes à educação ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O inciso II da nova redação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) inclui nos respectivos Fundos todas as *diversas etapas e modalidades da educação presencial,* inclui as *metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação* e no § 4º desse mesmo artigo,[1] dispõe que a distribuição dos recursos do Fundo para a EJA, consideradas a totalidade das matrículas do Ensino Fundamental, será de *1/3 das matrículas no primeiro ano, 2/3 no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.* Consequente a essa emenda, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.494/2007 regulamentando o FUNDEB.

Essa lei refere-se também à Educação de Jovens e Adultos em alguns dos seus artigos, como é o caso do seu art. 11:

> *Art. 11 A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos termos da alínea c do inciso III do* caput *do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.*

1 Aqui torna-se importante explicitar que o ensino regular é o que está sob a lei. A educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades. Os níveis se referem ao grau: Educação Básica e educação superior e suas devidas etapas. E as etapas possuem especificações entre as quais as modalidades. Modalidades são um modo específico de distinguir as etapas e os níveis. Quando essa especificação se faz sob o signo da idade, ela busca identificar as fases da vida. Nesse caso, as chamadas etapas *da idade própria* são tão *modalidades* quanto as referidas aos que *não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram*. Nesse sentido, as modalidades abrangem, além das faixas etárias, outros modos de ser como os relativos a etnias ou a pessoas com necessidades educacionais especiais.

(…)

Esses dispositivos, associados à assinatura do Brasil a convenções internacionais, elevaram o direito à educação de todos de um direito da cidadania nacional para um direito humano. A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador de determinados direitos inalienáveis: os direitos do homem. A forma mais acabada dessa consciência, no interior da Revolução Francesa, é a Declaração de 1789: *Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos*. Essa mesma declaração afirma que a finalidade de toda e qualquer associação política é a de assegurar esses direitos naturais e inalienáveis. Ou em outros termos: os direitos do homem precedem e condicionam os direitos do cidadão.

Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação.

Entre esses bens está a educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias Convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, a fim de que todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida social, política e cultural.

Como diz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos:

> (…) *a Educação Básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio-culturais* (sic)*;*

Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito *ao longo de toda a vida*.

Vê-se, pois, que a EJA, lentamente, vem ampliando um espaço legal que deveria ter tido desde a Constituição Federal de 1988 e, consequente a isso, ter fontes de meios e recursos para dar conta de suas finalidades, metas e objetivos."

Quanto ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe na LDB, vale destacar:

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 (parágrafo incluído pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008).

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 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.*

Também a Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, que identificou as demandas da sociedade civil e política no contexto de todas as modalidades e etapas da Educação Básica, indicou a importância do atendimento aos jovens e adultos ao estabelecer a necessidade de *consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.*

A partir dessas considerações, que sustentam a identificação da Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo, o presente Parecer trata, a seguir, das três questões operacionais anteriormente descritas.

Análise

1. Idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

O estudo *Novos Passos da Educação de Jovens e de Adultos*, no quesito referente à duração dos cursos de EJA, assim se coloca:

> "O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 contempla a questão de se determinar nacionalmente a *duração mínima dos cursos denominados "cursos supletivos"* e de *regulamentar a idade mínima de início desses cursos.*
>
> Esse Parecer propõe 2 (dois) anos de duração para a EJA no segundo momento do Ensino Fundamental (5º a 8º anos) e de 1 ano e meio para o Ensino Médio.[2]
>
> (…)
>
> O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 29/2006, que propõe a retomada e discussão de *alguns conceitos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000.* Basicamente se volta para *cursos e exames, tempo de integralização e idade.* O Parecer explicita que, apesar de os conceitos daquele Parecer terem sido corretamente trabalhados, agora se pretende apenas *definir em nível nacional algumas questões operacionais* que melhor conduzam a EJA a suas finalidades. Desse modo, o novo Parecer deixa ao critério judicioso dos sistemas um tempo *livre* para a integralização da duração mínima da primeira etapa do Ensino Fundamental. Quanto às outras etapas, converte os mesmos tempos do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 em meses: 24 meses para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 (dezoito)

2 Como se vê, a proposição do Parecer nº 36/2004, quanto à duração mínima, corresponde à determinada pelo Decreto nº 5.622/2005.

meses para o Ensino Médio da EJA. As idades mínimas para o início do curso também ficaram as mesmas da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.[3]

A CEB ainda se ocupou da inclusão da EJA como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, dada a previsão posta no Decreto nº 5.154/2004. Sob esse Decreto, a CEB aprovou o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Contudo, com a entrada do Decreto nº 5.478/2005 (PROEJA), era preciso complementar a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Tal complementação, objeto do Parecer CNE/CEB nº 20/2005, se deu com a Resolução CNE/CEB nº 4/2005. Essa inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e determina que essa integração deverá *contar com carga horária mínima de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional de nível médio* (…)

O Parecer CNE/CEB nº 29/2005 aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado "Sistema S", *para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA,* objeto do Decreto nº 5.478/2005, do Parecer CNE/CEB nº 20/2005 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2005. O Decreto nº 5.840/2006 dispõe em seu art. 1º:

> *Artigo 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.*
>
> (…)
>
> *§ 3 O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.*

O Parecer CNE/CEB nº 37/2006 se remete ao Programa ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária e o aprova sob a égide do art. 81 da LDB e que deverá ser executado em regime de colaboração estabelecendo as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem."

No que concerne às considerações acerca da idade de entrada dos estudantes nos cursos de EJA, o estudo em questão indica que:

"A idade de entrada nos cursos de EJA, em princípio, determina e é determinada pela idade permitida na LDB para a feitura dos exames supletivos. Tais exames, de acordo com a legislação educacional, reiterada no Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo.

Esclareça-se que há que se distinguir os *exames supletivos* dos exames realizados no âmbito dos cursos de EJA. Os primeiros, considerados como

3 O curioso é que o Parecer nº 29/2006 não incorpora o que já determinava o art. 31 do Decreto nº 5.622/2005. Esse parecer da CEB ainda aguarda homologação ministerial. Observe-se ainda, por excesso, que, sendo as idades dos exames de EJA definidas em lei, qualquer alteração aí só poderá ser feita mediante aprovação de nova lei.

"de massa" devem ser cuidadosamente controlados a fim de se não se perderem sob padrões inaceitáveis. Os exames realizados em cursos devem ser cuidadosamente verificados em toda a sua estrutura de funcionamento para que atendam à devida qualidade.

(…)

(…) a oferta mais ampla da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, em três turnos, iria completando o atendimento da Educação Básica para múltiplas *idades próprias*.

Se a LDB não determina explicitamente a idade inicial dos cursos da EJA, é porque ela trabalha com o início e o término cuja faixa (hoje) entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos, determina a escolaridade obrigatória como escolaridade universal. O conjunto do ordenamento jurídico não deixa margem à dúvida: na faixa da idade obrigatória não há alternativa: ou é escola ou é escola.

(…)

É fato que a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) em seu art. 2º considera, *para efeitos desta lei,* a pessoa até 12 (doze) anos incompletos como criança e aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, como adolescente. Esta lei de proteção integral a crianças e adolescentes tem uma doutrina que afirma o valor intrínseco da infância e adolescência que deve ser respeitado pela família e pelo Estado, por meio de políticas de assistência social, saúde, cultura, esportes, educação e, sob ela, se faz também uma distinção entre maiores de idade e menores. Assim, nessa lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 (dezoito) anos a fim de se respeitar a maioridade posta no art. 228 da Constituição Federal e no art. 104 do ECA. A mesma lei reconhece a idade de 14 (quatorze) anos como uma faixa etária componente da adolescência, segundo seus artigos 64 e 65. Essa lei visa com isso estabelecer, junto com a proteção integral, a idade limite para que uma pessoa possa responder por infrações penais que ela cometa e possa ser protegida contra qualquer entrada precoce no regime de trabalho. Desse modo, abaixo dessa idade estabelecida (dezoito anos), a pessoa é considerada incapaz de responder plena e penalmente por eventuais atos ilícitos que haja praticado e deve ser obrigada a frequentar a escola.[4]

A LDB, por sua vez, sem desatender a distinção entre menoridade e maioridade posta pela Constituição, volta-se para os processos cognitivos e socializadores nos quais os ciclos da formação humana e as etapas etárias de aprendizagem são o seu foco. A LDB lida menos com maioridade/menoridade e mais com o amadurecimento cognitivo, mental e cultural voltando-se para aquilo que um estudante sabe e do que está em condições de aprender e de se formar como cidadão. Segue-se, daí, sua diferenciação com o ECA.

(…)

Se a Constituição, a Lei do FUNDEF e o ECA não assinalam diretamente a faixa de 7 a 14 (quatorze) anos como a do ensino obrigatório *na idade própria*, o mesmo não acontece com a LDB. Hoje, ela se situa entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Com base nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000) determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental

4 O inciso VI do art. 54 do ECA antecipa a LDB quando diz ser *dever do Estado* a oferta do ensino regular noturno ao *adolescente trabalhador.* Ao invés dessa última expressão, a LDB adota a de *educando* segundo o art. 2º.

e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio.

(…)

Ao lado disso, a EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como ensino sequencial regular até mesmo para evitar uma segregação temporal. No caso de um ensino sequencial regular noturno, contudo, deve-se estabelecer uma idade mínima apropriada. Mas o que faria aproximar o ECA das finalidades maiores da LDB, do PNE e do PNEDH é a definição de um tempo para que a obrigatoriedade (progressiva) do Ensino Médio chegue a bom termo.

No caso de haver uma mudança de idade da EJA, tanto para início de cursos quanto de exames supletivos, para mais, na LDB, – algo não consensual – além da recusa a qualquer rebaixamento de idade, regras de transição temporal e pedagógica deverão ser estabelecidas a fim de que os sistemas possam se adaptar, com tranquilidade, às eventuais alterações.

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de *juvenilização* ou mesmo um *adolescer* da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como "invasora" da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de "lavagem das mãos" sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de "tapa-buraco". Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais *a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar* (…). A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

Ora, essa situação é exatamente o que os defensores da não alteração das idades apontam. Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social. "

Além do estudo apresentado é importante considerar, no presente Parecer, as conclusões advindas das três audiências públicas, realizadas em 2007 e mencionadas anteriormente.

O texto gerador das discussões deste tópico de trabalho, sobre o tema idade para EJA, conclui sua análise encaminhando a seguinte alternativa:

"(…) cientes dos prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA, propomos que ao invés de rebaixada, a idade seja aumentada para 18 (dezoito) anos no Ensino Fundamental e mantida para o Ensino Médio, acreditando que assim seremos mais coerentes com os atuais marcos legais e psicossociais que convencionaram os 18 (dezoito)

anos como uma boa idade para que os jovens exerçam suas competências para pensar diferente, para fazer escolhas sobre o que lhes serve e interessa e decidir entre outros, sobre sua formação escolar (inclusive se na modalidade a distância)."

Com esse marco indicativo, os quinze grupos participantes das referidas audiências revelaram a complexidade do tema frente às diversas consequências que qualquer das opções (manter ou aumentar a idade de ingresso na EJA) traz. Com isso, vale assinalar que:

1. Dos quinze grupos que se reuniram para debater a questão da idade de ingresso na EJA (cinco por audiência), sete não conseguiram consenso: três das regiões Sul e Sudeste; um das regiões Norte e Centro-Oeste; e três da região Nordeste. Isto implica dizer que 46% dos grupos se dividiram internamente; uns posicionando-se favoráveis à ampliação da idade e outros com posição contrária a essa alteração.
2. Com posição favorável ao aumento da idade de ingresso em EJA para dezoito anos, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja nos cursos ou exames, seis grupos assim se apresentaram: um, das regiões Sul e Sudeste; quatro, das regiões Norte e Centro-Oeste; e um da região Nordeste. Desta forma, 40% dos quinze grupos reunidos nas três audiências realizadas compreendem a necessidade de elevação do patamar de idade, com o intuito de reduzirem as diversas ocorrências negativas decorrentes da atual prática.
3. Um grupo de representantes da região Nordeste posicionou-se favoravelmente à manutenção da mesma idade estabelecida na LDB para os exames como parâmetro para ingresso nos cursos de EJA, que é de quinze e dezoito anos, respectivamente para o Ensino Fundamental e Médio.
4. Um grupo de componentes das regiões Sul e Sudeste foi taxativo ao não aceitar o rebaixamento da idade de acesso ao Ensino Fundamental e Médio para a EJA. E indica que, caso haja a ampliação da idade, é preciso prever um processo delicado e aprofundado de transição, porém não muito demorado.

Cabe destacar algumas considerações assinaladas pelos grupos, que demonstram sua preocupação com a questão da idade de ingresso dos estudantes nos cursos de EJA.

1. Muitos grupos, independentemente de terem se posicionado contra ou a favor da mudança do patamar de idade, externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos mostrando, inclusive, experiências reveladoras de que o ensino regular ainda não discutiu os meios de permanência de seus estudantes adolescentes que se situam na faixa etária de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos (Regiões Norte e Centro-Oeste).
2. Do mesmo modo, outros grupos (Regiões Sul e Sudeste) percebem que muitos Estados não têm condições estruturais para absorverem os estudantes menores de 18 (dezoito) anos que não serão inseridos na EJA e esta constatação, certamente, propiciou a existência de posições contrárias a qualquer alteração da idade de ingresso.
3. Alguns grupos, mesmo sabendo das implicações que a delimitação de 18 (dezoito) anos trará, colocam-se favoráveis a ela tendo em vista evitar a migração dos adolescentes para a EJA e o aligeiramento dessa formação (Regiões Norte e Centro-Oeste).
4. Dentre os que se colocaram absolutamente favoráveis à mudança do patamar de idade para 18 (dezoito) anos, alguns revelam (i) que esta mudança só

poderá ser feita se forem consideradas as especificidades e as diversidades, tal como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos; (ii) a necessidade de adequação gradativa dos sistemas a essas demandas; (iii) que, dada a tipologia dessa mudança, a questão da idade de ingresso nos cursos de EJA, nos níveis fundamental e médio, precisa ser revista em lei (Regiões Norte e Centro-Oeste).

5. Independentemente da manutenção ou da ampliação da idade, um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo e que a discussão sobre o limite da idade da EJA é pertinente, sobretudo, para melhor definir o território da EJA, período de atuação dos professores, currículo, metodologias, entre outros.
6. Grupos de representantes das regiões Sul e Sudeste consideram que enquanto não se resolver o problema do Ensino Fundamental haverá sempre uma parcela de excluídos e isso demanda uma melhor articulação entre as modalidades de ensino, já que todos ofertam Educação Básica. E nessa mesma linha de raciocínio, representantes das regiões Norte e Centro-Oeste declaram que os problemas identificados na EJA só serão resolvidos com uma revisão da Educação Básica, na qual fique clara a finalidade de cada modalidade de ensino e qual projeto político-pedagógico é próprio para cada uma dessas idades.

2. A competência para certificação e idade mínima para os exames da Educação de Jovens e Adultos

Para dar suporte à decisão da Câmara de Educação Básica quanto à questão da idade para os exames na Educação de Jovens e Adultos cabe, inicialmente, analisar algumas reflexões apresentadas no documento *Novos passos da Educação de Jovens e Adultos*:

> "Por outro lado, tais *exames supletivos* devem progressivamente ser incluídos em *um quadro em extinção,* ao mesmo tempo em que, também aceleradamente, vai-se universalizando a Educação Básica na idade própria. Importa assinalar que a LDB continua dispondo que o Ensino Médio deve ir se tornando *progressivamente obrigatório.* A obrigatoriedade do Ensino Médio de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos muito cooperaria para o fim progressivo dos exames *supletivos.*
>
> Em que pese uma possibilidade de alteração legal das idades para exames supletivos, tal como vige hoje na LDB, é preciso atentar que a solução maior para a função reparadora e para a função equalizadora da EJA[5] ainda é a oferta e o atendimento universalizado da Educação Básica, com permanência, com qualidade, na idade própria e com fluxo regular. Só esse ganho da cidadania, associado a mudanças mais fundamentais como a melhor e maior distribuição de renda, poderá evitar a reprodução de desigualdades que acabam por atingir as crianças e adolescentes e estancar a produção de novos demandantes da função reparadora e da equalizadora pertinentes à EJA.
>
> Hoje, a idade dos *exames supletivos* é determinada pelo art. 38 da LDB: a de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio. E é desses patamares que, à época, a Câmara de Educação Básica interpretou que se pode determinar a idade de entrada nos cursos. Seria criar uma incongruência afirmar que os cursos poderiam ter seu início

5 Tais funções foram trabalhadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 em II, 2.

só em idade acima da estabelecida pelos exames. Nesse caso, por exemplo, um adolescente de 15 (quinze) anos poderia fazer exames supletivos, mas se quisesse fazer o curso de EJA – Ensino Fundamental, só lhe seria facultado a partir dos 16 (dezesseis) ou 18 (dezoito) anos.

E conclui que a alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa."

Quanto à competência dos diversos níveis da administração pública para certificação de EJA o referido documento assim se coloca:

"A certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, fornecido pela instituição escolar, pelo qual se comprova a terminalidade de um curso ou de uma etapa do ensino dos quais exames ou provas podem ser solicitados como uma das formas de avaliação de saberes. Tal certificação, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional. Logo, toda certificação com base legal tem validade nacional.

(…)

No caso da EJA, o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades. Portanto, a certificação das etapas da Educação Básica, aí compreendida a EJA, é competência própria dos Estados e dos Municípios, garantindo-se assim a autonomia dos entes federados.[6]

Por outro lado, o art. 242, § 2º, da Constituição Federal, reconhece o Colégio Pedro II como pertencente à *órbita federal* e os artigos 9º, II, e 16, I, não desautorizam a existência de um pequeno sistema federal não-universitário especialmente situado no âmbito das instituições federais de Educação Superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Pode-se aventar a hipótese de um exame *federal* como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal).

O Estado Nacional, enquanto nação soberana, tem competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais, podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação.

Uma certificação da qual a União possa se fazer parceira, contudo, não pode ser descartada como no caso da necessidade do exercício da *função supletiva,* de acordo com o art. 8º, § 1º, da LDB e art. 9º, III, da mesma lei.

Mesmo o exercício da função supletiva prevista para a União (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal), visando a um padrão mínimo de qualidade e a uma maior igualdade de oportunidades, caminha numa direção não invasiva, se houver a proposta de um regime de parceria voluntária a cuja adesão os Estados e/ou Municípios podem pretender, sobretudo os que careçam de um corpo técnico qualificado.

O concurso da União se daria sob a forma de uma adesão consentida, uma parceria, cujos termos seriam negociados com um município ou vários municípios, com um Estado ou mais. Nesse caso, a certificação *nacional*

6 É preciso distinguir certificação de conclusão da EJA, atribuições próprias aos sistemas de ensino (expedem certificados), da certificação própria da educação profissional média de nível técnico e também do ensino superior (emitem diplomas) e também daquela própria dos conselhos profissionais de controle das profissões. Agências internacionais de regulação, como as ISO, atribuem, no âmbito do mercado diversas formas de certificação segundo campos de atuação.

conferida pelos sistemas de ensino se serve de um exame *intergovernamental* cuja validade nacional é plenamente procedente em um regime federal por cooperação recíproca.

Além desses argumentos de fundo, outros poderiam vir a ser contemplados nesta parceria cooperativa. Dada a diversidade do país, sua extensão continental e as disparidades regionais e intrarregionais existentes, muitos entes federativos, especialmente Municípios de pequeno porte, carecem de um pessoal especializado para dar conta de dimensões técnicas e metodológicas dos exames. Nesse caso, retorna-se à função supletiva da União que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação.

Pode ser aventada a hipótese de uma dimensão ética quando houver a ausência de instrumentos capazes de detectar a *seriedade e probidade* de agentes que se proponham a fazer a oferta desses exames supletivos sem a obediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra *b* do art. 36 desta. A crítica aos aproveitadores e aos espertalhões deve ser colocada claramente como dimensão ética e como algo inerente ao art. 37 da Constituição Federal, ao art. 9º, IV, da LDB, ao art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e ao Código de Defesa do Consumidor.

Postas tais dimensões organizacionais e que requerem o papel coordenador da União (art. 8º da LDB), um processo de certificação intergovernamental pode representar uma alternativa como ponto de chegada no exercício da competência comum a todos entes federativos (art. 23, V, da Constituição Federal), sob o regime de cooperação recíproca em vista de maiores oportunidades educacionais.

(…)

Respeitando a autonomia dos sistemas de ensino, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deixa em aberto que, sob a *inspiração do ENEM*, os Estados e Municípios fossem se articulando entre si e, de modo radial (vale dizer raios que se irradiam para fora de si) e ascendente (*estratégias articuladas* que ampliam o número de raios e os fazem subir para outros), fossem gestando exames comuns unificados. Na intenção do Parecer, esta cooperação radial poderia desaguar no ENEM, já que a EJA como modalidade regular pode compartilhar deste exame, desde que respeitados sua identidade e seu modelo pedagógico próprio.

Uma certificação nacional com *exames intergovernamentais*, em qualquer hipótese, deve ser resultado de um exercício do regime de colaboração. Trata-se de uma possibilidade de articulação que, respeitando a autonomia dos entes federativos, titulares maiores da certificação da Educação Básica, deixe claro que se trata de uma adesão consentida, decorrente do pacto federativo próprio de um regime de cooperação recíproca.

Mas é preciso atentar para o método dessa alternativa. Dado o modelo pedagógico próprio da EJA, dado o regime federativo, dada uma certa variabilidade de conteúdos dos componentes curriculares hoje existentes nos diferentes sistemas de ensino dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso ir, com cuidado e respeito, na montagem da metodologia da proposta. Esse cuidado exige uma radiografia e uma consideração dos diferentes pontos de partida (diversidade) e um avançar no sentido de exames unificados (comuns) sem serem uniformes (comum-unidade). Em outras palavras, que a tradução das diretrizes em matéria de cobrança das competências da certificação (escolar) acolha tanto a exigência de uma base nacional comum quanto as peculiaridades que os diversos pontos de partida possam abrigar."

As três audiências realizadas trouxeram importantes contribuições no sentido de identificar as posições de representantes do campo educacional sobre o tema *Certificação em EJA*. As referidas contribuições foram analisadas a partir de três categorias: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); idade para os exames; e considerações gerais.

No que diz respeito ao ENCCEJA, houve quase unanimidade de posições de todos os quinze grupos, no sentido de compreender sua inadequação como mecanismo para a certificação na EJA. A unanimidade não foi alcançada por força de um membro de um dos grupos do Nordeste que incentiva a existência do ENCCEJA como uma segunda possibilidade para o estudante, entendendo que *ele deve ser um mecanismo que estimula a pesquisa e a avaliação para fundamentar o controle social, de tal forma que os seus resultados sejam utilizados como mecanismo de exigibilidade da qualidade social da educação regular de jovens e adultos.* Além disso, um dos grupos representando as Regiões Sul e Sudeste reconhece *como tarefa do Estado validar e certificar saberes adquiridos fora da escola, seja na modalidade de EJA ou em outra, mas não por meio de exame nacional.* E, finalmente, outro grupo do Nordeste posicionou-se contrário ao ENCCEJA, *no formato em que ele está,* sinalizando, dessa forma, que em outro formato ele poderia promover a certificação.

Todos os demais grupos (13) se posicionaram contrários à existência do ENCCEJA. Nesse sentido, para eles, o ENCCEJA:

1. Oferece uma certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo.
2. Não deve ser vinculado à certificação.
3. Inviabiliza a prática da autonomia dos Estados e Municípios, sendo, portanto, uma forma de certificação imprópria.
4. Traz, de forma equivocada, apenas a questão da certificação e não a de avaliação do ensino.
5. É um processo discriminatório, diferente dos demais sistemas de avaliação.

Vale ressaltar que uma das posições apresentadas, mesmo não sendo hegemônica, foi favorável à existência de um exame nacional como instrumento diagnóstico para que a União seja capaz de estabelecer políticas públicas compatíveis com a realidade. No entanto, esse exame nacional não credenciaria a União a certificar desempenho de estudantes. Nesse sentido, a título de exemplo, um dos grupos do Nordeste assim se posicionou: *o ENCCEJA pode ser uma política para diagnosticar as aprendizagens, mas não para certificar.*

Quanto à idade para o exame, importante destacar que, mesmo não tendo sido originariamente uma das questões apresentadas para debate nas audiências, dado já estar consignada em lei, ela se tornou ponto de questionamento natural nos grupos, uma vez que os demais temas acabaram desaguando nessa questão. Com isso, três grupos, por unanimidade, encaminharam sugestões: um deles relacionou a certificação com os exames, trazendo proposta de alteração da LDB, no sentido de se estabelecer a idade de dezoito anos como idade mínima para os exames do Ensino Fundamental e vinte e um anos, para o Ensino Médio (Sul e Sudeste); outro considerou que a idade para exames deve ser de dezoito anos (Norte e Centro-Oeste); e outro sugeriu que o CNE encaminhe alteração do artigo 38 da LDB, no sentido de elevar a idade permitida para a realização de exames (Sul e Sudeste), sem especificar qual idade seria a mais adequada.

Além dessas duas questões pontuais (ENCCEJA e idade) os grupos ofereceram algumas posições e sugestões sobre: a importância da certificação nos exames; quem deve ter a competência para certificação; como deve ser a certificação; e o que cabe ao INEP, nesse processo:

1. Há acordo quanto à necessidade de oferta dos exames anteriormente denominados de "supletivos" (Sul e Sudeste).
2. É o Estado (UF) que deve permanecer ofertando a certificação, porém ela precisa ser reformulada, porque há um índice alto de desistência (Norte e

Centro-Oeste).

3. O MEC deve oferecer subsídios aos Estados para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro (Norte e Centro-Oeste).
4. É necessário repensar o exame fora do processo (contestada por um membro do grupo representante do SESI) e criar uma estrutura de supervisão e de acompanhamento dessas instituições, identificadas como "indústrias de certificação" (Sul e Sudeste).
5. Considerou-se necessário retornar os objetivos dos exames, não como política compensatória, mas estabelecendo critérios bem definidos, de modo a reconhecer os saberes adquiridos em outros espaços sociais (Norte e Centro-Oeste).
6. Há necessidade de empreender avaliações sobre os exames de certificação com vistas a subsidiar as políticas públicas da área (Norte e Centro-Oeste).
7. Foi destacada a importância de que os exames "supletivos" se configurem como exame de Estado, de modo a superar a política compensatória e valorizar os saberes, competências e habilidades dos sujeitos que buscam a EJA (Norte e Centro-Oeste).
8. A certificação deve ser decorrência da formação e deve haver uma preparação para os exames (Nordeste).
9. Há necessidade do processo de exame ser repensado e revisto continuamente, porque se ele efetivamente não certifica, apenas induz a uma certificação e acaba provocando uniformização no processo (Sul e Sudeste).
10. Surge uma questão a ser analisada: o certificado é para certificar em série ou para certificar as aprendizagens? (Nordeste).
11. O INEP precisa fazer outras pesquisas e não apenas a pesquisa que vem depois do exame feito. Ele deveria identificar as formas pelas quais os professores são formados e qual a formação continuada que possuem, dentre outras (Norte e Centro-Oeste).

É de extrema importância identificar como essa questão foi sendo tratada na legislação educacional historicamente. Até o advento da Lei nº 9.394/96 (LDB), havia o consenso tácito de que o atendimento aos jovens e adultos, anteriormente denominado de "supletivo", deveria ocorrer para os jovens a partir de 18 (dezoito) anos completos, no Ensino Fundamental (antes denominado de Ensino de 1º grau) e de 21 (vinte e um) anos no Ensino Médio (antigo Ensino de 2º grau). Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71 estabelecia que, no que concerne aos exames, eles assim deveriam ocorrer:

> *Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.*
>
> *§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:*
> *a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;*
> *b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.*

A drástica alteração ocorrida por força da Lei nº 9.394/96 (LDB), antecipando a idade mínima dos exames de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos (Ensino Fundamental) e de 21 (vinte e um) para 18 (dezoito) anos (Ensino Médio), por certo decorreu exatamente do momento em que o poder público deliberou por dar focalização privilegiada ao Ensino Fundamental apenas para as crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e, assim, delimitando, com clareza, a população-alvo de sua responsabilidade e, consequentemente, de suas políticas públicas prioritárias. Com

essa medida, alcançou-se um patamar de quase universalização do acesso dessas crianças (97%) no Ensino Fundamental. Por outro lado, pesquisas e estudos que acompanharam os impactos dessa medida apontaram a pífia atenção dada, nesse período, à Educação Básica como um todo orgânico e à Educação Superior. Dessa forma, na Educação Básica, tanto a Educação Infantil (zero a cinco anos), como o Ensino Fundamental (para os maiores de 14 anos) e o Ensino Médio, ficaram excluídos da oferta obrigatória do Estado. Além disso, e decorrente dessa postura, o Estado brasileiro evidenciou o equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de *jovens* e adultos.

3. Educação a Distância como forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos

Ao analisar a relação estabelecida entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, do mesmo modo que nas análises anteriores, cabe averiguar o posicionamento do consultor, expresso no documento-produto da consultoria, primeiro, verificando a duração prevista para os cursos de EJA desenvolvidos na modalidade a distância:

> "O Decreto nº 5.622/2005, dispondo de regulamentação sobre a Educação a Distância, também contemplou a EJA e permite sua oferta, nos termos do art. 37 da LDB. Seu art. 31 diz:
>
> > *Artigo 31 Os cursos a distância para a Educação Básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no Ensino Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.*[7]
>
> O Decreto, desse modo, por contraste, estabelece como regra que a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD no Ensino Fundamental, não poderá ser inferior a 2 (dois) anos e, no Ensino Médio, não poderá ser inferior a 1 (um) ano e meio. E como o princípio da isonomia deve ser observado quanto à equiparação do ensino a distância com o presencial, segue-se que também no caso desse último aplica-se o mesmo critério mínimo de duração. Afinal, o art. 3º desse Decreto, em seu § 1º diz:
>
> > *Artigo 3º (…)*
> >
> > *§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial."*

Desse modo, a questão da duração fica regulamentada em nível nacional por decreto.

Quanto à legislação e ao funcionamento dos cursos de EJA desenvolvidos via Educação a Distância, o mesmo estudo aponta para:

> "A relação entre EJA e EAD, no afã de regulamentar o art. 80 da LDB, já havia sido objeto do Decreto nº 2.494/98 e do Decreto nº 2.561/98, e de sua revogação surgiu o Decreto nº 5.622/2005. O art. 2º desse último Decreto, em seu inciso II dispõe:
>
> > *Art. 2º A Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:*
> >
> > ***I** – Educação Básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;*

7 O Decreto estabelece o tempo mínimo de duração para a EJA.

> ***II –*** *Educação de Jovens e Adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394/96.*

O art. 3º desse Decreto exige a obediência à legislação pertinente, estabelece a mesma duração para os cursos a distância e para os presenciais e reconhece a aceitação de transferências entre si. O art. 4º exige, além do cumprimento das atividades programadas, *a realização de exames presenciais* pelas instituições de ensino credenciadas. O art. 7º dispõe sobre a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento padronizado de *normas e procedimentos* para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade.

O art. 11 diz ser competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e distrital a promoção dos *atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância* da Educação Básica no âmbito da unidade federada. No inciso I, a *Educação de Jovens e Adultos* comparece sob essa regra. Importa reproduzir outros incisos desse artigo:

> § 1º Para atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.
>
> § 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.
>
> § 3º Caberá ao órgão responsável pela Educação a Distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos § 1º e § 2º.

Portanto, ao se pretender abrir a oferta para além da unidade federada – algo tecnicamente inerente aos sistemas virtuais – há que se obter um credenciamento da União[8] e, ao mesmo tempo, ter a aprovação do(s) Conselho(s) de Educação dos respectivos sistemas de ensino. Isso significa a possibilidade do envolvimento dos Estados e Municípios.

Também há o Capítulo III cujo título é *Da Oferta de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional na Modalidade a Distância, na Educação Básica.* Seus artigos abaixo especificados dizem:

> *Art. 18 Os cursos e programas de Educação a Distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.*

A autorização para o funcionamento desses cursos depende, pois, dos Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, mantidas as exigências da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Já o art. 19 do Decreto diz:

8 Cf. Portaria Normativa MEC nº 2 de 10/1/2007.

> *Art. 19 A matrícula em cursos a distância para Educação Básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.*

Esse artigo retoma a autonomia dos sistemas, o art. 24, II, "c", da LDB, a avaliação e validação de saberes trazidos e a idade mínima de entrada nos cursos de EJA respeitadas as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O art. 26 institui dispositivos e condições para *a oferta de cursos e programas a distância* (…) *em bases territoriais múltiplas* (…)

Seja pela funcionalidade representada como produto, seja por um domínio operacional técnico (processo) complexo, seja pela metodologia própria desse sistema, a EJA/EAD deve ser tratada com o maior cuidado. Ela pode perder credibilidade, seja por uma eventual mercantilização, seja por uma inépcia no âmbito processual. Nesse sentido, os docentes devem ter uma formação específica que os torne competentes no domínio operacional das novas tecnologias da informação e das comunicações e compromissados com as formas novas de interatividade pedagógica que a cultura virtual exige em geral e, de modo especial, com a Educação de Jovens e Adultos. "

Tal como foi apresentado nos itens anteriores, deve-se ressaltar as posições advindas dos quinze grupos que estudaram a temática *relação entre EJA e EAD*, nas três audiências públicas realizadas em 2007.

Sete dos quinze grupos ressaltaram que a relação entre EJA e EAD é um tema muito recente nos meios educacionais e que, por isso, eles identificam possuir muito pouco conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, destacam a necessidade de desenvolvimento de estudos aprofundados sobre essa relação, para obterem maior compreensão das reais possibilidades da Educação a Distância em EJA. Ressaltamram, também, que, no momento, *todos estão em processo de aprendizagem* e que estejam disponíveis as condições para se apropriarem das ferramentas que fazem a mediação da prática educativa. Desse modo, enfatizaram fortemente a ampliação do debate sobre a EAD, inclusive em outros ambientes de EJA: fóruns, universidades e movimentos sociais, assim como a urgência da apropriação das tecnologias de comunicação e multimídia, *como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação.*

Sobre a importância da Educação a Distância na EJA, sete grupos se pronunciaram: um deles não conseguiu chegar a um consenso sobre a adequação da EAD no desenvolvimento da EJA; em outro o consenso ficou prejudicado no que tange à forma de a Educação a Distância ser aplicada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, podendo, no entanto, vir a ser implementada a partir do segundo segmento; e os demais (cinco grupos) ressaltaram pontos importantes nessa relação. Destes cinco, vale destacar que um deles, mesmo concordando que a EAD é importante para a EJA, reconhece que *faltam muitos esclarecimentos, principalmente no que se refere à própria estrutura, tal como a questão do financiamento*; outro indicou a possibilidade de existência de um modelo possível e específico para a Educação a Distância na EJA; outro enfatizou a importância dessa relação, especialmente *junto àqueles adultos que não podem frequentar diariamente uma sala de aula e que têm o seu tempo de estudar*; outro externou a idéia de que se podem utilizar as tecnologias para *errar menos* e usar tais mecanismos como *troca de experiências*, havendo a possibilidade de esses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional; e, finalmente, outro demonstrou que o assunto já se apresentou em outras épocas com movimentos que propiciaram cursos a distância e pela TV, mas que a questão que ora se apresenta, de forma diferente, *passa a ser focada privilegiando o uso de tecnologias da informação e da comunicação.*

Quatro dos quinze grupos situaram algumas condições para que a EAD possa ser desenvolvida na EJA. Para um deles, é necessário elevar o padrão de capacidade de leitura dos seus usuários, como condição inerente ao modo da EAD; outro indicou a necessidade de formação específica para os professores que vão trabalhar com as tecnologias, bem como para os produtores dos conteúdos das tecnologias; outro encaminhou a necessidade de que os governos estaduais e municipais equipem as escolas com os meios de comunicação e de informação necessários para que a EAD e a EJA se desenvolvam juntas, de forma complementar; outro destacou que a questão do mediador se prende à sua formação questionando quem vai formar esse mediador ou esse emissor, para que o indivíduo faça a leitura "competente" do mundo; e outro, finalmente, recomendou uma emenda ao Decreto Presidencial que contemple requisitos mínimos para o funcionamento da EJA, mediado pela EAD.

O documento *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede,* discutido nas audiências públicas, apresentou relevantes propostas que serviram de parâmetros para as reflexões desenvolvidas. Elas referem-se: à necessidade de institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos como política pública de Estado; à importância da delimitação da idade de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Fundamental, em comunidade de aprendizagem em rede, com duração mínima de 2 (dois) anos no 1º segmento e de 2 (dois) no 2º segmento (total de 4 anos), com a garantia de que a aplicação das TIC se assente na "busca inteligente" e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de Educação Física, de Artes Plásticas e Visuais, Musicais e Cênicas, de laboratórios de ensino em Ciências Naturais, de audiovisual, de informática com internet e de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para as práticas relativas à formação profissional inicial e gestão coletiva do trabalho; à demanda pela fixação de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio, com os mesmos requisitos dos estabelecidos para o Ensino Fundamental, com duração de 2 (dois) anos, com a interatividade desenvolvida de modo mais intenso, inclusive na produção das linguagens multimídia em laboratórios de audiovisual, informática com internet, com garantia de ambiente escolar devidamente organizado para as práticas descritas para o Ensino Fundamental; bem como para as práticas relativas à qualificação/formação profissional técnica e gestão coletiva do trabalho; ao destaque da interatividade pedagógica como condição necessária e garantida na relação de 1 (um) professor(a) licenciado(a) na disciplina com jornada de 20 horas para duas turmas de 30 estudantes cada (60 estudantes) ou jornada de 40 horas para quatro turmas de 30 estudantes cada (120 estudantes), não se propondo nem o chamado tutor(a), nem o orientador(a) de aprendizagem; à oferta de livros para os estudantes (e não módulos/"apostilas"), além da oportunidade de consulta no pólo de apoio pedagógico; à garantia de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares com acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet[9] aberta às possibilidades da chamada convergência digital; à busca de esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB da SESu/MEC na consolidação dos pólos municipais de apoio, também, à Educação Básica de Jovens e Adultos; ao estabelecimento de avaliação de aprendizagem dos estudantes de forma contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo com procedimentos avaliativos, também presenciais, assim como avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos e, finalmente, avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada atual de Educação Básica de Jovens e Adultos que, sob novos parâmetros, descredenciem as práticas mercantilistas de *aligeiramento* e de falsa *autonomia de aprendizagem* pela ausência ou escassez de interatividade pedagógica a pretexto de *compra do serviço educacional de baixo custo*.

9 Telecentros www.idbrasil.gov.br ou outras possibilidades.

A proposta

A partir das demandas dos sistemas de ensino, da SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais para a EJA, assim como em obediência a alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que indicam a necessidade de uma visão sistêmica da educação e, portanto, de políticas públicas universalizantes, em contraponto às políticas focalizadas do passado recente, a Comissão da Câmara de Educação Básica apresenta as Diretrizes Operacionais Nacionais de EJA que visam nortear o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do sistema nacional de educação, compreendendo-a como educação ao longo da vida e garantindo unidade na diversidade. Dessa forma, a garantia da oferta de EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática.

Registre-se a oportunidade política do Estado brasileiro no sentido de resgatar parte da dívida histórica que possui com adolescentes, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica, por meio de normas vitais para que sua educação seja compreendida como Direito e, portanto, universal e de qualidade. Nesse sentido, dada a especificidade e demandas dos jovens e adultos em questão e dos adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos que, por diversos motivos não têm encontrado guarida nas escolas brasileiras, tanto no ensino regular como na EJA, as propostas apresentadas possuem como fulcro um grande respeito pela história de todos e de cada um deles. Portanto, a par de estabelecer idades mínimas e duração para os cursos e exames de EJA, no sentido de garantir a unidade necessária ao sistema nacional de educação, o presente parecer ratifica as posições, tanto da LDB quanto das Diretrizes Nacionais de EJA, quanto à necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social. Assim, tanto a possibilidade de propostas experimentais, para segmentos que assim as demandem, quanto a necessidade de aproveitamento de aprendizagens anteriores aos cursos, ambos têm guarida no presente Parecer.

Como visto no detalhamento do mérito, o presente encaminhamento tomou como base a legislação e normas vigentes; os estudos desenvolvidos pela Câmara de Educação Básica; o documento elaborado pelo consultor Carlos Roberto Jamil Cury; os três documentos norteadores das audiências, disponibilizados pela SECAD/MEC; as conclusões das três audiências públicas realizadas no segundo semestre de 2007 e indicações da Conferência Nacional de Educação Básica. Assim, as presentes Diretrizes se referem a três ordens de questões:

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos Cursos de EJA.
2. Parâmetros para a idade mínima e certificação dos Exames na EJA.
3. Parâmetros para os cursos de EJA realizados por meio da EAD.

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

1.1 Quanto à duração dos cursos de EJA:

Considerando:

a) o texto dos Decretos nos 5.622/2005, 5.154/2004 e 5.478/2005, dos Pareceres CNE/CEB nos 36/2004, 20/2005 e 29/2006 e das Resoluções CNE/CEB nos 1/2005 e 4/2005;
b) o entendimento de que a duração dos cursos de EJA e *o tempo mínimo de integralização de estudos é o decurso entre o início das atividades escolares e o último momento previsto para sua conclusão, o que levará à expedição do correspondente certificado* (Parecer CNE/CEB no 29/2006);
c) a necessidade de garantir uma unidade nacional no que concerne ao tema, respeitando as possibilidades e demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas.

Propõe-se a manutenção da formulação do Parecer CEB/CNE nº 29/2006, indicando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

1. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental – duração a critério dos sistemas de ensino.
2. Para os anos finais do Ensino Fundamental – duração mínima de 1.600 horas.
3. Para os três anos do Ensino Médio – duração mínima de 1.200 horas.

Reafirma-se:

1. Para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, a duração de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de nível médio, tal como estabelecem o Parecer CNE/CEB nº 4/2005 e o Parecer nº 11/2008.
2. Para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.
3. A necessidade de, no desenvolvimento dos Cursos de EJA, desconstruir a ruptura do dualismo estrutural entre a formação profissional e a formação geral – *característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado e do capital –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino*, tanto no Ensino Médio como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**,** tal como encaminhou a Conferência Nacional de Educação Básica.

E prevê-se a possibilidade de:

1. Organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema.
2. Aproveitamento de estudos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar devem ser garantidos, tal como prevê a LDB, e transformados em horas-atividades a serem incorporados no currículo escolar do (a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino:

> *Art. 24. A Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:*
>
> ***I –*** (…).
>
> ***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;* (grifo nosso)
>
> ***III –*** *nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência 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.

1.2 Quanto à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA:

Considerando:

a) o estabelecimento de idade mínima para ingresso na EJA, por si só, não define a qualidade do processo educativo, mas que, ao delimitar o território da EJA, pode indicar os demais parâmetros para a organização do trabalho pedagógico, concorrendo para sua identidade;
b) em que pese a LDB não estabelecer a idade mínima para os cursos de EJA, há uma tendência em definir, por similaridade, a mesma idade consignada para os exames, isto é, de 15 (quinze) anos para os anos finais do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;
c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio;
d) dois Pareceres da Câmara de Educação Básica (nºs 36/2004 e 29/2006), mesmo não tendo sido homologados pelo Ministro da Educação, reexaminaram a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e propuseram as idades de 15 (quinze) anos e 18 (dezoito) anos como os parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente;
e) a Lei nº 8.069/90 (ECA) define a categoria *jovem* a partir de 18 (dezoito) anos, em respeito à maioridade explicitada no art. 228 da Constituição Federal, bem como afirma ser dever do Estado a oferta do ensino regular noturno ao adolescente trabalhador;
f) que tem ocorrido migração perversa para a EJA de estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e até de idades inferiores a estas, não caracterizados como *jovens* no ECA;
g) que foi revelado nas audiências públicas que, em muitos sistemas de ensino, o encaminhamento de estudantes para a EJA tem-se dado não como uma forma de melhor atender às demandas pedagógicas dos estudantes maiores de 14 (quatorze) anos, mas como forma de reduzir os confrontos e dificuldades que encontram no trato com esse grupo social;
h) que inexistem políticas públicas com proposta pedagógica adequada nas escolas de ensino sequencial regular da idade própria para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos;
i) a necessidade de compatibilizar a idade para os cursos de EJA com as normas e concepções do ECA pode proporcionar desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos;
j) a solução mais forte para garantir a função reparadora e a função equalizadora da EJA, claramente apontadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ainda é a oferta e o atendimento universalizante da Educação Básica, com permanência e qualidade na idade própria e com fluxo regular;
k) o PDE que, em última instância, ao ampliar a responsabilidade do Estado no tocante à educação, propondo políticas universalizantes que não mais limitam a idade de 14 (quatorze) anos como aquela privilegiada pelas políticas focalizadas, atende à demanda histórica por atendimento a esse grupo social (15 a 17 anos), entendida como direito.
l) que, apesar dessas considerações, não houve consenso sobre a mudança de idade para os cursos de EJA, para cima, nas audiências públicas, apesar dela ter sido majoritariamente defendida;
m) os elementos e argumentos trazidos pela Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que sustentam a solicitação ministerial do reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008.

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tornando-se indispensável:

1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.
2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.
3. Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo 37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.
4. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo.

2. Parâmetros para a idade mínima para os exames e certificação na Educação de Jovens e Adultos

2.1 Quanto à idade mínima para os exames

Considerando que:

a) os exames, de acordo com a legislação educacional e com o Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo;
b) a idade desses exames, antes da Lei nº 9.394/96, quando sua denominação era "exame supletivo", era de 18 (dezoito) anos para o Ensino Fundamental e de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio (art. 26 da Lei nº 5.692/71);
c) atualmente o art. 38 da LDB, estabelece a idade de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio, como a idade adequada para os exames;
d) qualquer alteração nas idades dos exames de EJA, por serem definidas em lei só poderá ser feita mediante aprovação de uma nova lei.

O presente Parecer indica que:

1. Antes de sua oferta, todos os exames de EJA devem ser autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino.
2. A idade mínima adequada para a realização dos exames de EJA deve ser de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tal como previsto para os cursos presenciais e a distância.

2.2 Quanto à certificação decorrente dos exames

Considerando que:

a) a certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, no qual se comprova a terminalidade do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, como uma das formas de avaliação de saberes que, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional;
b) a existência de tais exames representa uma oportunidade a mais para as pessoas que, por razões diversas, têm dificuldade de se servir do ensino dado em instituições próprias;
c) o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames de EJA e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municí-

pios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades;

d) as diversas possibilidades legais de exames e certificação intragovernamental;
e) no que diz respeito ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Portaria nº 44/2005 e Portaria nº 93/2006), as audiências realizadas pela Câmara de Educação Básica indicaram a inadequação do ENCCEJA como mecanismo para a certificação na EJA, por o considerarem um tipo de certificação que não leva em conta as especificidades, além de ter um alto custo;
f) a importância do INEP/MEC em oferecer subsídios aos sistemas de ensino para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro;
g) a possibilidade de existência de um exame nacional que venha a ser instrumento para que a União possa ter clara visão da Educação de Jovens e Adultos, capaz de oferecer insumos para o estabelecimento de políticas públicas compatíveis com a realidade.

Quanto à certificação, o presente Parecer encaminha que:

1. Cabe aos sistemas de ensino a titularidade de oferta de cursos e exames de EJA e, portanto, da sua certificação (art. 38 da LDB).
2. Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:
   - realizar exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, §1º, da Constituição Federal);
   - fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação;
   - realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, com validade nacional, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;
   - assumir a certificação para garantir sua dimensão ética, quando a seriedade e probidade de agentes demonstrem desobediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra "b" de seu art. 36;
   - oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados para a oferta de exames de EJA, exercitando a função supletiva, dado que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação;
   - estabelecer que o exame nacional para avaliação do desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos incorpore-se às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, oferecendo dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade sem, no entanto, o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.
3. A certificação decorrente de qualquer dessas competências (União, Estados/DF e Municípios) tenha validade nacional.
4. Haja esforço governamental no sentido de ampliar a oferta da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, nos três turnos escolares, garantindo o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

3. Parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância

Considerando:

a) todas as determinações do Decreto nº 5.622/2005, que estabelecem a oferta da Educação a Distância; duração para os cursos a distância (a mesma para os presenciais); a realização de exames presenciais; a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições; a competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal; a forma pela qual se dará a matrícula em cursos a distância para Educação Básica de Jovens

e Adultos; dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância em bases territoriais múltiplas; a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD; e as condições para a instituição atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada;

b) a necessidade de manutenção de diversas exigências estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, posto que atuais;

c) os encaminhamentos das audiências públicas que ressaltaram a importância, condições e sugestões para o estabelecimento de uma relação entre EJA e EAD como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação, identificando a possibilidade desses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional, focalizando o uso de tecnologias da informação e da comunicação;

d) as oito propostas e as reflexões do documento base das audiências que enfatizam, dentre outras, que diante da grande demanda de Educação Básica de Jovens e Adultos, *a Educação a Distância e/ou ensino a distância apresenta-se como uma estratégia de política pública possível. No entanto, esta estratégia exige uma cuidadosa análise de viabilidade, na justa medida de nossa capacidade criativa de afirmação de nossa identidade brasileira no atual processo de construção de uma política pública de Estado em Educação Básica de Jovens e Adultos na diversidade com a significativa participação dos movimentos sociais exercendo, sobretudo, o controle social sobre a oferta privada*;

e) que é mister compreender as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem a distância mediada pelas TIC, não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas como ações complementares;

f) a necessidade de ampliar e aprimorar a formação docente na área de EJA.

O presente Parecer estabelece que:

1. A oferta de EJA, desenvolvida por meio da Educação a Distância, não seja utilizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, dada suas características próprias que demandam relação presencial.
2. A duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD, seja de 1.600 (mil e seiscentas) horas, no 2º segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio.
3. A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 15 (quinze) anos completos para o 2º segmento do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.
4. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no 2º segmento do Ensino Fundamental, seja feita em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das TIC na "busca inteligente" e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de informática com internet, de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para aquelas relativas à formação profissional e gestão coletiva do trabalho, conjugadas às demais políticas setoriais do governo.
5. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no Ensino Médio, além dos requisitos estabelecidos para o 2º segmento Ensino Fundamental, seja desenvolvida de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens multimídia.
6. O reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os mediados pela Educação a Distância.
7. Seja garantido que o processo educativo de EJA desenvolvida por meio da EAD seja feito por professores licenciados na disciplina ou atividade específica.
8. A relação professor/número de estudantes tenha como parâmetro a de um(a) professor(a) licenciado(a) para, no máximo, 120 estudantes, numa jornada de 40 horas de trabalho docente.
9. Aos estudantes serão fornecidos livros (e não módulos/"apostilas"), além de oportunidades de consulta no polo de apoio pedagógico, organizado para tal fim.

10. A infraestrutura tecnológica, como polo de apoio pedagógico às atividades escolares, garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da convergência digital.
11. Seja estabelecido esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das Universidades Públicas, na consolidação dos polos municipais de apoio à Educação Básica de Jovens e Adultos, bem como na concretização de formação de docentes compatíveis com as demandas desse grupo social.
12. Seja estabelecido um sistema de avaliação da EJA, desenvolvida por meio da EAD, na qual: a) a avaliação de aprendizagem dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo presenciais; b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; c) seja desenvolvida avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada que descredencie as práticas mercantilistas.
13. Os estudantes só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames de EJA presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

II – VOTO DOS RELATORES

Os Relatores votam favoravelmente à aprovação da proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (E JA), no que concerne à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação de exames de EJA; e disciplinamento e organização dos cursos de EJA desenvolvidos com a mediação da Educação a Distância, nos termos do anexo Projeto de Resolução. É o Parecer que submetemos à Câmara de Educação Básica.

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

Adeum Hilário Sauer – Relator

Cesar Callegari – Relator

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Francisco Aparecido Cordão – Relator

Maria das Dores de Oliveira – Relatora

Mozart Neves Ramos – Relator

Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores
Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos 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.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9/6/2010 resolve:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Art. 3º A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo "supletivo" por "EJA", no *caput* do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução.

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III – para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de Nível Médio, tal como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2005, e para o ProJovem, a duração

(*) Resolução CNE/CEB 3/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II – incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

Art. 7º Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA.

§ 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

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

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

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

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

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

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

§ 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade.

Art. 8º O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

Art. 9º Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características:

I – a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio;

II – a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

III – cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade;

IV – os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino;

V – para a oferta de cursos de EJA a distância fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das unidades da federação onde irá atuar;

VI – tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na "busca inteligente" e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo;

VII – a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

VIII – aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;

IX – infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

X – haja reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os desenvolvidos com mediação da EAD;

XI – será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação de EJA desenvolvida por meio da EAD, no qual:

a) a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja contínua, processual e abrangente, com autoavaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais;

b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos;

c) seja desenvolvida avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino;

XII – os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, autorizados antes da vigência desta Resolução, terão o prazo de 1 (um) ano, a partir da data de sua publicação, para adequar seus projetos político-pedagógicos às presentes normas.

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de

jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Art. 11. O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

Art. 12. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignado nos artigos 39 e 40 da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 11.741/2008, com a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – **UF:** DF
RELATORA Rita Gomes do Nascimento
PROCESSO Nº 23001.000111/2010-91
PARECER CNE/CEB Nº 13/2012
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 10/5/2012

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 CNE[1], 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 especifica 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

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.

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 Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (Presidente) e Rita Gomes do Nascimento (Relatora), conforme proposto pela Indicação CNE/CEB n° 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 MEC[3]. 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 provindas 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 multilinguismo, 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

2 Clipping MEC (15/3/2007 – 15:14): CNE promove reunião para discutir educação indígena.

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.

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;

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. 1°, 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 ressalvando 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. 1° 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. 3°.

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 n° 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 biliguismo e multilinguismo, 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 n° 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 Afirmação 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 pesem 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 subjetivo[4], 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.

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,

4 Nos marcos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Resolução CNE/CEB n° 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".

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 sociodiversidades 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 construírem 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 construírem 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 a 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 multilinguismo, 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 historia 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 indigenistas 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 multilíngues, 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 socioeducativas 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 corresponsabilidades. 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 de 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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO 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, § 4° do art. 26, § 3° 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;

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

(*) Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

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;

VII – 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 multilinguismo, 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 n° 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.

§ 1° 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

Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 10/5/2012, Seção 1, Pág. 24.
INTERESSADO Conselho Municipal de Educação de Canguçu – **UF** RS
RELATORAS Rita Gomes do Nascimento e Nilma Lino Gomes
PROCESSO Nº 23001.000073/2011-58
PARECER CNE/CEB Nº 14/2011
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/12/2011

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 consulente 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

1 O domicílio da pessoa natural é o lugar onde ela estabelece a sua residência com ânimo definitivo. CC, art. 70.

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 resolutiva[2] 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:

> *Art. 2º*
> *2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.*

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,*

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.*

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 memorial[3] 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.

IV – 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

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.

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

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto das Relatoras.

Sala das Sessões, em 7 de dezembro de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 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.

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

(*) Resolução CNE/CEB 3/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14.

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

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

INTERESSADOS Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – **UF:** DF
RELATORA Nilma Lino Gomes
PROCESSO Nº 23001.000113/2010-81
PARECER CNE/CEB Nº 16/2012
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 5/6/2012

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.* (p. 42)

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. (C0NAE, 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, faxinalenses[1] 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 o objetivo de ouvir 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

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/faxinaleiros) Acesso em 16/6/2012).

2 Em 2011, esta secretaria passou a ser nomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

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 também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação 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 de 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 escravatura 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 ao 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 consequente 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

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

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.

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação,[4] certificação[5] e titulação[6]. 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:

analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina) (INEP, 2009, p. 18).

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).

> *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.

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

7 Termo técnico que designa a remoção de não quilombolas das terras já demarcadas.

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 (SEPPIR), 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 SEPPIR, 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.

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

8 Lei nº 601/1850 (Lei de Terras). "Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por titulo de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples titulo de posse mansa e pacifica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a titulo oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionaes e de extrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonisação extrangeira 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 prohibidas as acquisições de terras devolutas por outro titulo 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".

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 prescinda 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 "recensear 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 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. 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 fases 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 envolventes – 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 sociodemográficas – cativos e quilombos constituíram práticas socioeconômicas e culturais, a partir das quais interagiram. Existiriam "camponeses não proprietários", "camponeses proprietários", "atividades camponesas dos quilombolas"

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.

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 cativeiro, 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.

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.

Vejamos: 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 etnodesenvolvimento[10]

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 cimenta 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)

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

10 A comissão CNE/CEB agradece as contribuições da Profª. Drª. 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.

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 º 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 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 7/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 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 redobrado 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 cincos 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.

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-espaço de resistência de homens e mulheres negras*, *Minas de quilombos* e *YOTÉ – o jogo da nossa história*.

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) […]*
> *- 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 e ao racismo (p. 25).*

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, consequentemente, 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.*" (p. 27)

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.* (C0NAE, 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 relembrar 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

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 racismos*: 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: 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. 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: 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. 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 (SEPPIR/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.
SHIRAISHI NETO, Joaquim. A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais face às Declarações e Convenções Internacionais. 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. 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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO 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 nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 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 nº 99.710, 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 nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;
A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;
A Lei nº 11.494/2007, 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 nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,
O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos

(*) Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

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 nº 6.040/2007, 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 reminiscentes;

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 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 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 ONG 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-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, 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 de suas 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 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.

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, obedecidas 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 nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, 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 rememorado 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 nº 10.639/2003, 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

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

INTERESSADO Conselho Nacional de Educação **– UF:** DF
CONSELHEIROS Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez
PROCESSO N.º 23001.000215/2002-96
PARECER N.º CNE/CP 003/2004
COLEGIADO CP
APROVADO EM 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1° do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.[1]

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos

1 Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências"

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que "Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação"

Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos

tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento,* valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos[2], bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos

2 Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o "preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon[3], os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou

3 FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5° da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferente áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrári, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior,os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das

representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicite, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,[4] particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais[5], em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática,

4 § 2°, Art. 26A, Lei 9394/1996 : 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.

5 Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

→ O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

→ Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

→ Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiãos da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

→ O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras

→ O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

→ O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como:Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos,

Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

→ O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

→ Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

→ Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

→ Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

→ Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

→ Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

→ Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

→ Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmentedos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- 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 e ao racismo.

→ Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

→ Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

→ Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

→ Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

→ Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores

– administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA RELATORA

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

→ diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;

→ diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

→ diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

→ diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

→ diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

→ diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em conseqüência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;

→ diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;

→ diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

→ diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanas que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

→ diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

→ diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

→ diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.(*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11

§ 1° Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2° As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3° O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4° Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4° Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6° Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

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.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1° Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág.33.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – DF
COMISSÃO Antonio Carlos Caruso Ronca (Presidente), Rita Gomes do Nascimento (Relatora), Raimundo Moacir Feitosa e Reynaldo Fernandes (membros)
PROCESSO 23001.000158/2010-55
PARECER CNE/CP Nº 8/2012
COLEGIADO CP
APROVADO EM 6/3/2012

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 bicamerais. 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 desenvolvimento[1], 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 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.

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.

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 Regime[2]. 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 concepção contemporânea de Direitos Humanos, ancorada no tripé universalidade[3], 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.

2 Antigo Regime pode ser definido como um sistema de governo que vigorou na Europa principalmente, entre os seculos XVI e XVIII. A Revolução Francesa, em 1789, iniciou o seu fim retirando do poder a monarquia absolutista.

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.

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 universalizar[4].

1.1Direitos 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 1990[5]. 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.

4 Os principais documentos internacionais sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos encontram-se no Apêndice 1.

5 Uma cronologia básica da EDH no Brasil encontra-se no Apêndice 2 *(work in progress)*.

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.

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 adolescentes[6]; a educação das relações étnico-raciais[7]; a educação escolar quilombola[8]; a educação escolar indígena[9]; a educação ambiental[10]; a educação do campo[11]; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais[12], as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação[13]; a inclusão educacional das pessoas com deficiência[14] e a implementação

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

dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro[15].

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 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.

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 n° 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 n ° 98, de 9 de julho de 2003; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

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, critica 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 da s 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 possibilita 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 critica 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 socio-culturais, 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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (*)

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

(*) Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - 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 diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central 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 nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – **UF** DF
COMISSÃO Antonio de Araujo Freitas Junior (Presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (Relatora) e José Fernandes de Lima (Membro).
PROCESSO Nº 23001.000165/2007-51
PARECER CNE/CP Nº 14/2012
COLEGIADO CP
APROVADO EM 6/6/2012

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 evidência 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 1980, a UNESCO e o PNUMA iniciam juntos a estruturação do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), desenvolvendo uma série de atividades em várias nações[1].
– 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.

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.

– 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);
  - "*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*".
– 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 Biológica[3], a de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca[4] e a Convenção-Quadro sobre Mudança do Clima[5]; 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

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*".

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.

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.

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 superarada 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 dinâmica 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 sociais[6], 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.

6 Sobressaem, historicamente, os movimentos liderados por dois ícones do ambientalismo brasileiro: José Lutzenberger e Chico Mendes.

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.

Os 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 Infanto-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 sustentabilidade[7] 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 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,

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.

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.

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

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.

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.

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 Nacional[10]. 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,

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 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, 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: Politica 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).

disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade 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 científicos, 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 nacionais[11] e internacionais.

11 Merece destaque o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), uma estratégia de planejamento incremental e articulado.

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.

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 tradicionais[12];
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.

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.

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;
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

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012 (*)

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

O **Presidente do Conselho Nacional de Educação**, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º e na alínea "c" do § 2º do artigo 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, e nos artigos 22 ao 57 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO que:

A Constituição Federal (CF), de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações";

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania;

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental;

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global;

O atributo "ambiental" na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui 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;

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 a preocupação com

(*) Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social,

RESOLVE:

TÍTULO I – OBJETO E MARCO LEGAL

CAPÍTULO I – OBJETO

Art. 1º A presente Resolução estabelece 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 do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos:

I – sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II – 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;

III – orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV – orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º 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 a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental 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.

CAPÍTULO II – MARCO LEGAL

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de

extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o *aspecto metodológico* da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico.

Art. 9º Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da *ética socioambiental* das atividades profissionais.

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

TÍTULO II – PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

CAPÍTULO I – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 12. A partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 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;

IV – vinculação entre ética, educação, trabalho e 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, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, 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 o 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.

Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

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, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II – abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III – aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

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.

TÍTULO III – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 15. 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.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de

manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino 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 tradicionais;

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) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

III – promover:

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;

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.

TÍTULO IV – SISTEMAS DE ENSINO E REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 18. Os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer as normas complementares que tornem efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se 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.

§ 1º 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.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem 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.

Art. 20. As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas da Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação.

Art. 21. Os sistemas de ensino devem 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.

Art. 22. Os 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.

§ 1º Os sistemas de ensino devem propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parceria com a comunidade, 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.

§ 2º Recomenda-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de pesquisa e investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Art. 23. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, devem criar políticas de produção e de aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com engajamento da comunidade educativa, orientados pela dimensão socioambiental.

Art. 24. O Ministério da Educação (MEC) e os correspondentes órgãos estaduais, distrital e municipais devem incluir o atendimento destas Diretrizes nas avaliações para fins de credenciamento e recredenciamento, de autorização e renovação de autorização, e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

Ministério da
Educação

Lei 11.767/15 – Plano Municipal de Educação

"A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo."

Paulo Freire

Lei 11.767/15 – Plano Municipal de Educação

Apresentação

O esforço para reproduzir o Plano Municipal de Educação vem da nossa convicção de que, após aprovada, esta Lei não pode ser esquecida. Ao contrário, deve ser objeto de constante acompanhamento e exigência da sua aplicação do seu conteúdo.

Das 20 metas do PNE, quatro delas - Metas 15, 16 17 e 18 - tratam da valorização dos profissionais da educação e são consideradas estratégicas para que as demais metas sejam atingidas.

Diretoria do SSPM

Lei 11.767/15 – Plano Municipal de Educação

Índice

Lei 11.767/15 04
Meta 1 06
Meta 2 07
Meta 3 09
Meta 4 10
Meta 5 14
Meta 6 14
Meta 7 16
Meta 8 20
Meta 9 21
Meta 10 22
Meta 11 24
Meta 12 24
Meta 13 25
Meta 14 26
Meta 15 26
Meta 16 27
Meta 17 28
Meta 18 30
Meta 19 32
Meta 20 33

Lei 11.767/15 – Plano Municipal de Educação

LEI Nº 11.767
De 22 de junho de 2.015

Aprova o Plano Municipal de Educação – PME.

VALDOMIRO LOPES DA SILVA JÍNIOR, Prefeito do Município de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei;

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei.

Art. 2º São diretrizes do PME:

I – erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III – buscar a 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;
VIII - articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais;
IX - atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
X - valorização dos profissionais da educação;
XI - 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 definido para cada uma, respeitado o prazo de vigência do PME.

Lei 11.767/15 – Plano Municipal de Educação

Art. 4º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I – Secretaria Municipal da Educação - SME;
II - Comissão de Educação da Câmara Municipal;
III - Conselho Municipal de Educação - CME;

Art. 5º Compete a Secretaria Municipal de Educação:

I - promover a realização, pelo menos a cada 2 (dois) anos, da avaliação deste plano;
II - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações;
III - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas.

Art. 6º O Município atuará em regime de colaboração com o Estado e a União, visando o alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

Parágrafo único O fortalecimento do regime de colaboração entre o Município de São José do Rio Preto e outros municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 7º Os planos plurianuais do Município serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes deste Plano Municipal de Educação.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário, em especial a Lei nº 9.572, de 19 de dezembro de 2005.

Paço Municipal "Dr. Lotf João Bassitt", 25 de maio de 2015; 163º Ano de Fundação; 121º Ano de Emancipação Política de São José do Rio Preto - SP.

VALDOMIRO LOPES DA SILVA JÚNIOR
PREFEITO MUNICIPAL

Lei 11.767/15 – Plano Municipal de Educação

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 100% (cem por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.
ESTRATÉGIAS
1.1. definir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, metas de expansão da rede pública de educação infantil de acordo com os critérios do Custo-Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) previsto no Plano Nacional de Educação, considerando as peculiaridades locais;
1.2. realizar, anualmente, 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;
1.3. estabelecer, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
1.4. manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa municipal 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;
1.5. implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, 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;
1.6. promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
1.7. estimular a articulação entre pós-graduação (Lato e Stricto Sensu), 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;
1.8. fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar

aos estudantes 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;
1.9. 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 5(cinco) anos de idade;
1.10. preservar as especificidades da educação infantil na organização da rede escolar, 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 aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
1.11. 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;
1.12. 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;
1.13. o Município, com a colaboração da União e do Estado, realizará e publicará, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
1.14. propiciar o acesso à educação infantil em tempo integral, para 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 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.
ESTRATÉGIAS
2.1. pactuar com os entes federados a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.2. aprimorar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do ensino fundamental;
2.3. 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 alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;
2.4. 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;
2.5. 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;
2.6. disciplinar, no âmbito do sistema de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local;
2.7. 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 alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;
2.8. 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;
2.9. assegurar a regulamentação dos Conselhos de Escola, garantindo o acompanhamento do trabalho pedagógico pela comunidade escolar;
2.10. desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;
2.11. oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos alunos e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos;
2.12. promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo.

2.13.	implementar, no prazo de 02 (dois) anos após a aprovação do PME, aulas de educação física nas escolas, como estabelece o §2º da Lei Orgânica do Município, respeitando o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, possibilitando o acesso a cultura corporal de movimento.

META 3	
Elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos.	
ESTRATÉGIAS	
3.1	incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, articuladas em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios de forma a priorizar origem sustentável dos mesmos, a produção de pesquisa e de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais e entre os entes federados;
3.2	pactuar com a União e o Estado, no âmbito da instância permanente de que trata o §5° do art. 7° da Lei 13005/2014, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;
3.3	ampliar o uso de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como o da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;
3.4	manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do aluno 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;
3.5	promover utilização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 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;
3.6	fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades;
3.7	estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência

	dos jovens beneficiários 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;
3.8	promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;
3.9	fomentar programas de educação e de cultura em articulação com os órgãos públicos de assistência social, saúde e cultura, para a população de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
3.10	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 estudantes;
3.11	desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;
3.12	implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;
3.13	estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas;
3.14	promover e articular as ações de integração entre o ensino fundamental e médio, em regime de colaboração entre os sistemas, de forma a estimular a continuidade dos estudos.

META 4
Dar continuidade, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao 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 alunos 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 n° 11.494, de 20 de junho de 2007;
4.2	promover, no prazo de vigência deste PME, o 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 n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
4.3	ampliar, ao longo deste PME, a disponibilização de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada dos profissionais em educação para o atendimento educacional especializado nas escolas;
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 os alunos 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	implementar 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 professores da educação básica com os alunos 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 alunos 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 estudantes 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

	alunos 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 n° 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 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários 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 alunos 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 alunos 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, políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos e demais secretarias, 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	ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores 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 PME, indicadores de eficácia, eficiência e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.15	contribuir com o Ministério da Educação na 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 (dezessete) 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 (lato e stricto sensu), 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 alunos 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 o acolhimento, acesso à informação e a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo;
4.20	criar polos de atendimento de equipe multidisciplinar (pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e médicos especialistas), em regime de colaboração com secretarias pertinentes e entidades afins;
4.21	fortalecer a ação intersetorial implementando fluxo e contrafluxo dessa demanda.

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 professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
5.2 participar dos instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças e criar instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
5.3 apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes;
5.4 promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais, práticas pedagógicas inovadoras vinculadas às teorias de aprendizagem;
5.5 articular as ações de formação continuada de professores para a alfabetização aos programas de graduação e pós-graduação stricto sensu;
5.6 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 alunos 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 alunos 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.	oferecer jornadas parciais para atendimento da Educação Infantil, onde houver demanda manifesta para essa modalidade, sem prejuízo da ampliação da oferta de tempo integral na Educação Infantil;
6.3.	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;
6.4.	institucionalizar e manter, em regime de colaboração, 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;
6.5.	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;
6.6.	orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n° 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos 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 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 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar 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 alunos 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 PME, pelo menos 70% (setenta por cento) dos alunos 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 PME, todos os alunos 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. participar em regime de colaboração do 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 avaliação interna 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 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. aderir aos programas de prestação de assistência técnica financeira do MEC e do Estado, conforme pactuação voluntária;
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;
7.9. fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;
7.10. divulgar o uso de 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 em que forem aplicadas;
7.11. garantir transporte gratuito para todos os alunos 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, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;
7.12.	universalizar, até o final da vigência deste PME, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, ampliar o número de equipamento de informática nas escolas da rede pública de educação básica, com garantia de manutenção dos equipamentos, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;
7.13.	viabilizar e implantar o apoio técnico e financeiro à 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;
7.14.	assegurar o acesso a programas e ações de atendimento ao aluno, em todas as etapas da educação básica, por meio dos programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde e outros, buscando mais recursos financeiros com vista a sua ampliação;
7.15.	institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas;
7.16.	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;
7.17.	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;
7.18.	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;
7.19.	garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e n° 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;
7.20.	desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência;
7.21.	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;
7.22.	promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local, 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;
7.23.	universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos alunos da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;
7.24.	estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;
7.25.	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;
7.26.	criar e implementar o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários, técnico em bibliotecas e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;
7.27.	participar, em articulação com a União e o Estado, do programa nacional de formação de profissionais em educação e de alunos para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;
7.28.	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;
7.29. estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o 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
ESTRATÉGIAS
8.1. institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação, 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. regulamentar e tornar público o sistema de acompanhamento e diagnóstico e de chamada pública dos jovens e adultos não alfabetizados na idade certa, para oferta de vagas e garantia de matrícula nas escolas de ensino fundamental e médio da cidade;
8.4. facilitar o acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;
8.5. articular a oferta gratuita de educação profissional técnica com as 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;
8.6. participar, com as áreas de saúde e assistência social, do acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses alunos na rede pública regular de ensino;
8.7. 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 PME, 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. definir, no município, as responsabilidades no que diz respeito à Educação de jovens e adultos na rede oficial de ensino, de forma a ofertar o Ensino Fundamental na modalidade EJA, exclusivamente nas escolas da rede municipal; e, em contrapartida, ofertar o ensino médio, na modalidade EJA, exclusivamente nas escolas da rede estadual;
9.3. 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;
9.4. implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
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 aluno 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 respectivas esferas de atendimento - ensino fundamental e médio – às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores;
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 alunos;
9.10. aprimorar 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. aderir aos programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os alunos 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. garantir o atendimento no município, em regime de colaboração com as esferas de governo, no 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;
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.	aderir aos programas 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;
10.7.	estimular 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.	estimular a oferta pública de formação inicial e continuada articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
10.9.	aderir ao programa nacional de assistência ao aluno, 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 implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

META 11	
Apoiar ações de ampliação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio	
ESTRATÉGIAS	
11.1.	incentivar a expansão das matrículas de educação profissional técnica de nível médio no município;
11.2.	colaborar com a estruturação do sistema nacional de informação profissional, promovendo a articulação da 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.	apoiar a otimização da capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar o acesso à graduação;
12.2.	em regime de colaboração com a União e o Estado propor a instalação de uma Universidade Federal, ampliação do número de vagas e criação de novos cursos
12.3.	apoiar iniciativas no sentido de elevar gradualmente a taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas;
12.4.	fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores 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 alunos de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de 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.	ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;
12.7.	assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
12.8.	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 Município;
12.9.	consolidar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação;
12.10.	identificar demandas e estimular 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 Município e região, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;
12.11.	estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;
12.12.	fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais do município e das IES nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

META 13	
Apoiar a melhoria da qualidade da educação superior e a ampliação do número de mestres e doutores do corpo docente no ensino superior	
ESTRATÉGIAS	
13.1.	apoiar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

META 14	
Estimular gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu	
ESTRATÉGIAS	
14.1.	estimular a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;
14.2.	apoiar a implementação de ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado;
14.3.	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;
14.4.	apoiar a consolidação de programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras;

META 15	
Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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	
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 de educação superior existente no Município, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes para assegurar formação inicial aos futuros professores adequadas às necessidades e demandas de formação das escolas;
15.2.	apoiar a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a alunos matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.3.	incentivar a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno, 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;
15.4.	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;
15.5.	incentivar a implementação de 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;
15.6.	apoiar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
15.7.	apoiar a implementação, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, da política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
15.8.	apoiar 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.

META 16	
Incentivar a formação, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os 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 do Estado e do Município;

16.2.	consolidar política nacional de formação de professores 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 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 da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
16.5.	incentivar a política nacional de ampliação de oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica;
16.6.	fortalecer a formação dos professores 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 profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME	
ESTRATÉGIAS	
17.1	estabelecer remuneração adequada para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

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	fixar vencimentos ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, observados os critérios estabelecidos na Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional;
17.4	promover a reorganização da rede escolar, até final deste PME, adequada relação numérica professor-aluno, de acordo com os seguintes parâmetros: a) Para a educação infantil: • Berçário I Integral (0 a 11 meses): 01 professor por turma/turno e até 06 crianças por adulto/auxiliar; • Berçário I Parcial (0 a 11 meses): 01 professor por turma e até 06 crianças por adulto/auxiliar; • Berçário II Integral (1 ano a 1 ano e 11 meses): 01 professor por turma/turno e até 8 crianças por adulto/auxiliar; • Berçário II Parcial (1 ano a 1 ano e 11 meses): 01 professor por turma e até 8 crianças por adulto/auxiliar; • Maternal I Integral (2 anos a 2 anos e 11 meses): 01 professor por turma/turno e até 15 crianças por adulto/auxiliar; • Maternal I Parcial (2 anos a 2 anos e 11 meses): 01 professor por turma e até 15 crianças por adulto/auxiliar; • Maternal II Integral (3 anos a 3 anos e 11 meses): 01 professor por turma/turno e até 15 crianças por adulto/auxiliar; • Maternal II Parcial (3 anos a 3 anos e 11 meses): 01 professor por turma e até 20 crianças por adulto/auxiliar; • Jardim I Parcial/Integral (4 anos a 4 anos e 11 meses): até 20 crianças por professor;

- Jardim II Parcial/Integral (5 anos a 5 anos e 11 meses): até 20 crianças por professor;

b) Para as classes do ensino fundamental: máximo 25 alunos;

c) Para as classes do ensino médio, inclusive nas suas modalidades: máximo de 25 alunos;

d) Ao número de alunos definidos nos incisos anteriores, poderão ser acrescidos 5 alunos, no caso de classes de Educação de Jovens e Adultos, de cursos profissionalizantes e demanda reprimida.

e) Em qualquer caso, a área das salas de aulas corresponderá a, no mínimo, 1,50 m2 por aluno, ainda que, neste caso, o número máximo de alunos por sala de aula tenha que ser menor do que o estabelecido nos incisos anteriores.

f) Em agrupamentos ou turmas em que haja a inclusão de criança ou jovem com necessidades educacionais especiais haverá revisão dos limites acima determinados, prevalecendo a indicação da unidade educacional de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico.

g) As turmas de Educação Infantil deverão ser assumidas somente por professores licenciados em pedagogia e habilitados em educação infantil.

17.5 realizar a revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, na data-base, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal;

17.6 incorporar aos salários todos os benefícios oferecidos, salvo os de natureza transitória, sendo vedada a implantação de quaisquer benefícios que sejam vinculados exclusivamente aos resultados das avaliações de rendimento escolar dos alunos.

META 18

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de plano de Carreira dos 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 PME, 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	elaborar para a rede municipal de ensino, até o final de 2017, um novo plano de carreira - onde conste a natureza dos respectivos cargos e funções - para os profissionais do magistério;
18.3	criar, no prazo de 02(dois) anox de vigência deste PME, quadro de apoio escolar e plano de carreira, que atuam a rede municipal de educação;
18.4	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 professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;
18.5	estabelecer apenas um cargo de professor (Professor de Educação Básica);
18.6	prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação do município, incentivos para qualificação profissional;
18.7	construir planos de carreira para os profissionais da educação que permitam chegar ao mais elevado nível salarial em 25 anos e 35 anos;
18.8	realizar concursos públicos de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos públicos ocupados pelos profissionais do quadro do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar 5% do total, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei nº 9.394/96, o qual dispõe que 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 profissional não concursado, por mais de seis anos;
18.9	realizar concurso de remoção anualmente e para preceder o ingresso dos aprovados em concursos públicos;
18.10	instituir o disposto no artigo 2º da lei 11.738/2008, que determina que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos, exceto os períodos destinados ao recreio e aos intervalos entre as aulas/atividades com alunos;

18.11	promover o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva por meio de incentivos incorporados aos salários.

META 19	
Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas	
ESTRATÉGIAS	
19.1	acompanhar o repasse de transferências voluntárias da União ao Município de São José do Rio Preto a partir da aprovação de lei pela Câmara Municipal que considere para a nomeação/posse de diretores de escolas públicas, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;
19.2	ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros do conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb, do conselho de alimentação escolar, do conselho municipal de educação e aos 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	implantar o Fórum Municipal Permanente de Educação com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME;
19.4	estimular, na rede 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, normatização 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 e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos

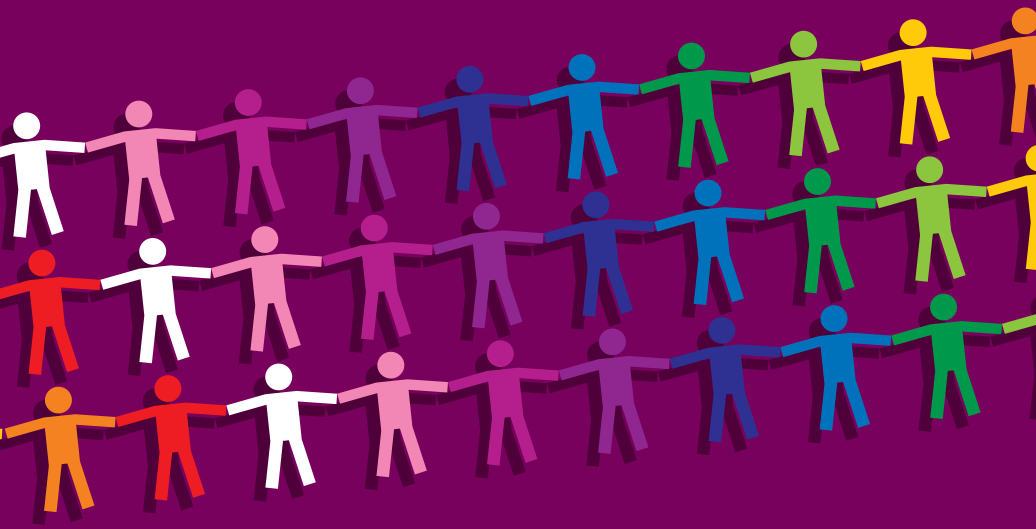
	de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, por meio da inclusão de representantes da comunidade escolar nos conselhos deliberativos e consultivos das escolas públicas;
19.7	favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
19.8	adequar o módulo de pessoal na Rede Municipal de Ensino a partir do PME;
19.9	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	
Acompanhar a ampliação do 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 5° (quinto) ano de vigência da Lei 13005/2014 e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio	
ESTRATÉGIAS	
20.1	assegurar a aplicação adequada dos recursos advindos de 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 §1° do art. 75 da Lei n° 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	acompanhar a aplicação da arrecadação da contribuição social do salário-educação;
20.3	fiscalizar a destinação local dos 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 n° 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, a Secretaria de Educação do Estado e do Município e os Tribunais de Contas da União, do Estado e do Município;
20.5	acompanhar regularmente os investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;
20.6	colaborar na implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ, no Município, tendo como parâmetro os critérios de financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, estabelecidos pela União, 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;
20.7	apoiar a regulamentação do 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;
20.8	implantar a autonomia financeira e administrativa da secretaria da educação (unidade orçamentária) como previsto no artigo 69 da LDB;
20.9	solicitar à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros caso o Município não consiga atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;
20.10	definir critérios, no que couber ao Município, 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 §5° do art. 7° da Lei 13005/2014 (Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios).

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Brasília
2010

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria Executiva
Secretaria de Educação Especial

Organização
Secretaria de Educação Especial
Diretoria de Políticas de Educação Especial

Projeto gráfico
Carlos Sena

Produção gráfica
Índice Gestão Editorial

Esta é uma publicação da Secretaria de Educação Especial do
Ministério da Educação.
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600
CEP: 70047-900 Brasília / DF.
Telefone: 0XX (61) 2022-7635
Distribuição gratuita
Tiragem desta edição: 100 mil exemplares

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. -
Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010.
73 p.

ISBN 978-85-60331-28-4

1. Inclusão educacional. 2. Educação especial. I. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CDU 376

SUMÁRIO

Prefácio 5

Apresentação 7

Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 9

Decreto Nº. 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado 27

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência /ONU - Ratificada pelo Decreto Nº. 6.949/2009 31

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução - Nº. 4 CNE/ CEB 2009. 69

Prefácio

A Constituição Federal de 1988 já sinaliza para a implementação, no nosso país, da educação inclusiva. O artigo 208, III, de nossa Carta Magna prescreve que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Em 9 de julho de 2008, o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais à Constituição Brasileira. O art. 24 desta Convenção expressa a garantia de que as "pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem".

A presente publicação contempla os enunciados dos novos marcos normativos, resgatando o propósito presente na Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010, o qual ganha destaque quando assinala que o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana.

Com base nessas matrizes legais, os procuradores dos direitos do cidadão do Ministério Público Federal atuaram extrajudicialmente e judicialmente em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive produzindo com outros, obra que veio a ser consultada pelo grupo de trabalho responsável pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Embora ainda existam desafios nesse campo, avanços podem ser registrados. É o que demonstra o Censo Escolar/2009 acerca do ingresso dos educandos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, representando 56% dessas ma-

trículas. Quanto à distribuição desses alunos nas esferas pública e privada, em 2009 registram-se 71% estudantes na rede pública e 29% nas escolas privadas.

Estabelecidos os suportes legais, discutida a implementação com renomados especialistas, com operadores da educação especial, pais, familiares e a sociedade, há de se caminhar firme na direção da plena garantia da educação inclusiva a todos os alunos para assim se cumprir o mandamento constitucional exposto no art. 205. Ou seja, de que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Meta a ser alcançada, a educação inclusiva é responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A União tem função redistributiva e supletiva, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira a esses entes, conforme enuncia o art. 211 da Constituição Federal.

Como se vê, em face de sermos um estado federativo, faz-se necessário o envolvimento de todos esses atores – o que torna a tarefa grandiosa e solidária.

Gilda Pereira de Carvalho
Subprocuradora-Geral da República
Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão

Apresentação

O Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e à diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas - ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

O Estado brasileiro, signatário desta Convenção, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tanto, deve garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino e realizar medidas que efetivem o pleno acesso a educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

A partir deste referencial, a Educação Especial é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; insti-

tucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

A presente publicação tem por objetivo divulgar junto aos sistemas de ensino os novos marcos político-legais e pedagógicos, a fim de orientar e subsidiar as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, a gestão escolar, as organizações da sociedade civil, os operadores do direito e demais órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional.

Este documento apresenta a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008**, a qual conceitua a educação especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação; o **Decreto Nº. 6.571/2008**, que dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; o **Decreto Nº. 6.949/2009 que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** com status de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da educação inclusiva; e a **Resolução Nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação** que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Em sintonia com os movimentos internacionais de afirmação do direito de todos à educação o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, visa contribuir para o fortalecimento da a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, como política de Estado.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial
Ministério da Educação MEC

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007.

I – Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os alunoscom "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a De-

claração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

"Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)."

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *"o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana"*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garan-

tidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada – BPC.
No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões,*

princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

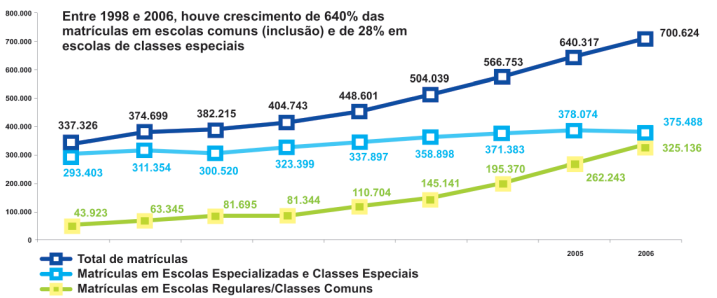
III – Diagnóstico da Educação Especial

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

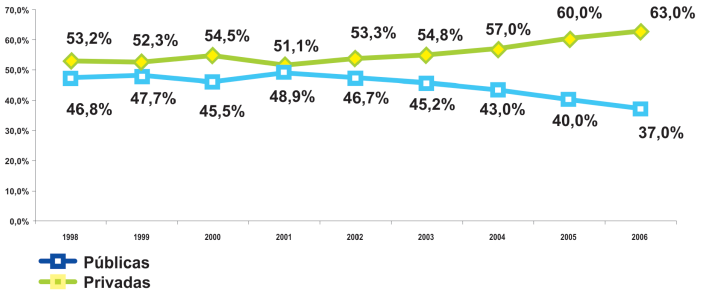
Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que "as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras" (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de

aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educa-

cional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias

considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

VII – Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172,* de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluçoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL.Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <http:// http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp >. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de *Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9o, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007,

DECRETA:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
§ 2o O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
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 de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.
§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outrasajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.
§ 3º 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 alunos com deficiência.

Art. 4º 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. 5º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, 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 os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 6º O Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:
"Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14." (NR)

Art. 7º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 17 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;
Considerando que o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008;
Considerando que os atos internacionais em apreço entraram em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008;

DECRETA:

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.
Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão dos referidos diplomas internacionais ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição.
Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 25 de agosto de 2009; 188o da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Celso Luiz Nunes Amorim

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

PREÂMBULO

Os Estados Partes da presente Convenção,

a) Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
b) Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie,
c) Reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação,
d) Relembrando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias,
e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta 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,
f) Reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e inter-

nacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência,
g) Ressaltando a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável,
h) Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano,
i) Reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência,
j) Reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio,
k) Preocupados com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo,
l) Reconhecendo a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento,
m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,
n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas,
o) Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente,
p) Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição,
q) Reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão freqüen-

temente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração,

r) Reconhecendo que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e relembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança,

s) Ressaltando a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência,

t) Salientando o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência,

u) Tendo em mente que as condições de paz e segurança baseadas no pleno respeito aos propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas e a observância dos instrumentos de direitos humanos são indispensáveis para a total proteção das pessoas com deficiência, particularmente durante conflitos armados e ocupação estrangeira,

v) Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais,

w) Conscientes de que a pessoa tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos na Carta Internacional dos Direitos Humanos,

x) Convencidos de que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e eqüitativo dos direitos das pessoas com deficiência,

y) Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos.

Acordaram o seguinte:

Artigo 1
Propósito

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.
Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Artigo 2
Definições

Para os propósitos da presente Convenção:

- "Comunicação" abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
- "Língua" abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;
- "Discriminação por motivo de deficiência" significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;
- "Adaptação razoável" significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- "Desenho universal" significa a concepção de produtos, ambientes, pro-

gramas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O "desenho universal" não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

Artigo 3
Princípios gerais

Os princípios da presente Convenção são:
a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
b) A não-discriminação;
c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
e) A igualdade de oportunidades;
f) A acessibilidade;
g) A igualdade entre o homem e a mulher;
h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Artigo 4
Obrigações gerais

1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível

com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;
e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;
f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;
g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;
h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;
i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos.
2. Em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, cada Estado Parte se compromete a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis de acordo com o direito internacional.
3. Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.
4. Nenhum dispositivo da presente Convenção afetará quaisquer disposições mais propícias à realização dos direitos das pessoas com defi-

ciência, as quais possam estar contidas na legislação do Estado Parte ou no direito internacional em vigor para esse Estado.
Não haverá nenhuma restrição ou derrogação de qualquer dos direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte da presente Convenção, em conformidade com leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob a alegação de que a presente Convenção não reconhece tais direitos e liberdades ou que os reconhece em menor grau.
5. As disposições da presente Convenção se aplicam, sem limitação ou exceção, a todas as unidades constitutivas dos Estados federativos.

Artigo 5
Igualdade e não-discriminação

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.
4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.

Artigo 6
Mulheres com deficiência

1. Os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, portanto, tomarão medidas para assegurar às mulheres e meninas com deficiência o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.
2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das mulheres, a fim de garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção.

Artigo 7
Crianças com deficiência

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.
3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.

Artigo 8
Conscientização

1. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:
a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.
2. As medidas para esse fim incluem:
a) Lançar e dar continuidade a efetivas campanhas de conscientização públicas, destinadas a:
i) Favorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência;
ii) Promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;
iii) Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;
b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles

todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;
c) Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;
d) Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Artigo 9
Acessibilidade

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:
a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;
b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência;
2. Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para:
a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público;
b) Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;
c) Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam;
d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;
e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, ledores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao

público ou de uso público;
f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;
g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;
h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo.

Artigo 10
Direito à vida

Os Estados Partes reafirmam que todo ser humano tem o inerente direito à vida e tomarão todas as medidas necessárias para assegurar o efetivo exercício desse direito pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Artigo 11
Situações de risco e emergências humanitárias

Em conformidade com suas obrigações decorrentes do direito internacional, inclusive do direito humanitário internacional e do direito internacional dos direitos humanos, os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar a proteção e a segurança das pessoas com deficiência que se encontrarem em situações de risco, inclusive situações de conflito armado, emergências humanitárias e ocorrência de desastres naturais.

Artigo 12
Reconhecimento igual perante a Lei

1. Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei.
2. Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida.
3. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal.
4. Os Estados Partes assegurarão que todas as medidas relativas ao exer-

cício da capacidade legal incluam salvaguardas apropriadas e efetivas para prevenir abusos, em conformidade com o direito internacional dos direitos humanos. Essas salvaguardas assegurarão que as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, a vontade e as preferências da pessoa, sejam isentas de conflito de interesses e de influência indevida, sejam proporcionais e apropriadas às circunstâncias da pessoa, se apliquem pelo período mais curto possível e sejam submetidas à revisão regular por uma autoridade ou órgão judiciário competente, independente e imparcial. As salvaguardas serão proporcionais ao grau em que tais medidas afetarem os direitos e interesses da pessoa.
5. Os Estados Partes, sujeitos ao disposto neste Artigo, tomarão todas as medidas apropriadas e efetivas para assegurar às pessoas com deficiência o igual direito de possuir ou herdar bens, de controlar as próprias finanças e de ter igual acesso a empréstimos bancários, hipotecas e outras formas de crédito financeiro, e assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam arbitrariamente destituídas de seus bens.

Artigo 13
Acesso à justiça

1. Os Estados Partes assegurarão o efetivo acesso das pessoas com deficiência à justiça, em igualdade de condições com as demais pessoas, inclusive mediante a provisão de adaptações processuais adequadas à idade, a fim de facilitar o efetivo papel das pessoas com deficiência como participantes diretos ou indiretos, inclusive como testemunhas, em todos os procedimentos jurídicos, tais como investigações e outras etapas preliminares.
2. A fim de assegurar às pessoas com deficiência o efetivo acesso à justiça, os Estados Partes promoverão a capacitação apropriada daqueles que trabalham na área de administração da justiça, inclusive a polícia e os funcionários do sistema penitenciário.

Artigo 14
Liberdade e segurança da pessoa

1. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas:
(a) Gozem do direito à liberdade e à segurança da pessoa; e
(b) Não sejam privadas ilegal ou arbitrariamente de sua liberdade e que toda privação de liberdade esteja em conformidade com a lei, e que a

existência de deficiência não justifique a privação de liberdade;
2. Os Estados Partes assegurarão que, se pessoas com deficiência forem privadas de liberdade mediante algum processo, elas, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, façam jus a garantias de acordo com o direito internacional dos direitos humanos e sejam tratadas em conformidade com os objetivos e princípios da presente Convenção, inclusive mediante a provisão de adaptação razoável.

Artigo 15
Prevenção contra tortura ou tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes

1. Nenhuma pessoa será submetida à tortura ou a tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Em especial, nenhuma pessoa deverá ser sujeita a experimentos médicos ou científicos sem seu livre consentimento.
2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas efetivas de natureza legislativa, administrativa, judicial ou outra para evitar que pessoas com deficiência, do mesmo modo que as demais pessoas, sejam submetidas à tortura ou a tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 16
Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, educacional e outras para proteger as pessoas com deficiência, tanto dentro como fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero.
2. Os Estados Partes também tomarão todas as medidas apropriadas para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados Partes assegurarão que os serviços de proteção levem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas.
3. A fim de prevenir a ocorrência de quaisquer formas de exploração, violência e abuso, os Estados Partes assegurarão que todos os programas e instalações destinados a atender pessoas com deficiência sejam efetivamente monitorados por autoridades independentes.

4. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica, inclusive mediante a provisão de serviços de proteção, a reabilitação e a reinserção social de pessoas com deficiência que forem vítimas de qualquer forma de exploração, violência ou abuso. Tais recuperação e reinserção ocorrerão em ambientes que promovam a saúde, o bem-estar, o auto-respeito, a dignidade e a autonomia da pessoa e levem em consideração as necessidades de gênero e idade.
5. Os Estados Partes adotarão leis e políticas efetivas, inclusive legislação e políticas voltadas para mulheres e crianças, a fim de assegurar que os casos de exploração, violência e abuso contra pessoas com deficiência sejam identificados, investigados e, caso necessário, julgados.

Artigo 17
Proteção da integridade da pessoa

Toda pessoa com deficiência tem o direito a que sua integridade física e mental seja respeitada, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Artigo 18
Liberdade de movimentação e nacionalidade

1. Os Estados Partes reconhecerão os direitos das pessoas com deficiência à liberdade de movimentação, à liberdade de escolher sua residência e à nacionalidade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, inclusive assegurando que as pessoas com deficiência:
a) Tenham o direito de adquirir nacionalidade e mudar de nacionalidade e não sejam privadas arbitrariamente de sua nacionalidade em razão de sua deficiência.
b) Não sejam privadas, por causa de sua deficiência, da competência de obter, possuir e utilizar documento comprovante de sua nacionalidade ou outro documento de identidade, ou de recorrer a processos relevantes, tais como procedimentos relativos à imigração, que forem necessários para facilitar o exercício de seu direito à liberdade de movimentação.
c) Tenham liberdade de sair de qualquer país, inclusive do seu; e
d) Não sejam privadas, arbitrariamente ou por causa de sua deficiência, do direito de entrar no próprio país.
2. As crianças com deficiência serão registradas imediatamente após o nascimento e terão, desde o nascimento, o direito a um nome, o di-

reito de adquirir nacionalidade e, tanto quanto possível, o direito de conhecer seus pais e de ser cuidadas por eles.

Artigo 19
Vida independente e inclusão na comunidade

Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade, inclusive assegurando que:
a) As pessoas com deficiência possam escolher seu local de residência e onde e com quem morar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e que não sejam obrigadas a viver em determinado tipo de moradia;
b) As pessoas com deficiência tenham acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais ou a outros serviços comunitários de apoio, inclusive os serviços de atendentes pessoais que forem necessários como apoio para que as pessoas com deficiência vivam e sejam incluídas na comunidade e para evitar que fiquem isoladas ou segregadas da comunidade;
c) Os serviços e instalações da comunidade para a população em geral estejam disponíveis às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades, e atendam às suas necessidades.

Artigo 20
Mobilidade pessoal

Os Estados Partes tomarão medidas efetivas para assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível:
a) Facilitando a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência, na forma e no momento em que elas quiserem, e a custo acessível;
b) Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível;
c) Propiciando às pessoas com deficiência e ao pessoal especializado uma capacitação em técnicas de mobilidade;
d) Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade,

dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.

Artigo 21
Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e idéias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha, conforme o disposto no Artigo 2 da presente Convenção, entre as quais:
a) Fornecer, prontamente e sem custo adicional, às pessoas com deficiência, todas as informações destinadas ao público em geral, em formatos acessíveis e tecnologias apropriadas aos diferentes tipos de deficiência;
b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;
c) Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da Internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência;
d) Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela Internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência;
e) Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais.

Artigo 22
Respeito à privacidade

1. Nenhuma pessoa com deficiência, qualquer que seja seu local de residência ou tipo de moradia, estará sujeita a interferência arbitrária ou ilegal em sua privacidade, família, lar, correspondência ou outros tipos de comunicação, nem a ataques ilícitos à sua honra e reputação. As pessoas com deficiência têm o direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.
2. Os Estados Partes protegerão a privacidade dos dados pessoais e dados relativos à saúde e à reabilitação de pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Artigo 23
Respeito pelo lar e pela família

1. Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos relativos a casamento, família, paternidade e relacionamentos, em igualdade de condições com as demais pessoas, de modo a assegurar que:
a) Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;
b) Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e a educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos.
c) As pessoas com deficiência, inclusive crianças, conservem sua fertilidade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
2. Os Estados Partes assegurarão os direitos e responsabilidades das pessoas com deficiência, relativos à guarda, custódia, curatela e adoção de crianças ou instituições semelhantes, caso esses conceitos constem na legislação nacional. Em todos os casos, prevalecerá o superior interesse da criança. Os Estados Partes prestarão a devida assistência às pessoas com deficiência para que essas pessoas possam exercer suas responsabilidades na criação dos filhos.
3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência terão iguais direitos em relação à vida familiar. Para a realização desses direitos e para evitar ocultação, abandono, negligência e segregação de crianças com deficiência, os Estados Partes fornecerão prontamente informações abrangentes sobre serviços e apoios a crianças com deficiência e suas famílias.
4. Os Estados Partes assegurarão que uma criança não será separada de seus pais contra a vontade destes, exceto quando autoridades competentes, sujeitas a controle jurisdicional, determinarem, em conformidade com as leis e procedimentos aplicáveis, que a separação é necessária, no superior interesse da criança. Em nenhum caso, uma criança será separada dos pais sob alegação de deficiência da criança ou de um ou ambos os pais.
5. Os Estados Partes, no caso em que a família imediata de uma criança com deficiência não tenha condições de cuidar da criança, farão todo esforço para que cuidados alternativos sejam oferecidos por outros parentes e, se isso não for possível, dentro de ambiente familiar, na comunidade.

Artigo 24
Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identi-

dade lingüística da comunidade surda;
c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.
Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Artigo 25
Saúde

Os Estados Partes reconhecem que as pessoas com deficiência têm o direito de gozar do estado de saúde mais elevado possível, sem discriminação baseada na deficiência. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero. Em especial, os Estados Partes:
a) Oferecerão às pessoas com deficiência programas e atenção à saúde gratuitos ou a custos acessíveis da mesma variedade, qualidade e padrão que são oferecidos às demais pessoas, inclusive na área de saúde sexual e reprodutiva e de programas de saúde pública destinados à população em geral;
b) Propiciarão serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive diagnóstico e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos;
c) Propiciarão esses serviços de saúde às pessoas com deficiência, o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural;

d) Exigirão dos profissionais de saúde que dispensem às pessoas com deficiência a mesma qualidade de serviços dispensada às demais pessoas e, principalmente, que obtenham o consentimento livre e esclarecido das pessoas com deficiência concernentes. Para esse fim, os Estados Partes realizarão atividades de formação e definirão regras éticas para os setores de saúde público e privado, de modo a conscientizar os profissionais de saúde acerca dos direitos humanos, da dignidade, autonomia e das necessidades das pessoas com deficiência;
e) Proibirão a discriminação contra pessoas com deficiência na provisão de seguro de saúde e seguro de vida, caso tais seguros sejam permitidos pela legislação nacional, os quais deverão ser providos de maneira razoável e justa;
f) Prevenirão que se negue, de maneira discriminatória, os serviços de saúde ou de atenção à saúde ou a administração de alimentos sólidos ou líquidos por motivo de deficiência.

Artigo 26
Habilitação e reabilitação

1. Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas, inclusive mediante apoio dos pares, para possibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida. Para tanto, os Estados Partes organizarão, fortalecerão e ampliarão serviços e programas completos de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, educação e serviços sociais, de modo que esses serviços e programas:
a) Comecem no estágio mais precoce possível e sejam baseados em avaliação multidisciplinar das necessidades e pontos fortes de cada pessoa;
b) Apóiem a participação e a inclusão na comunidade e em todos os aspectos da vida social, sejam oferecidos voluntariamente e estejam disponíveis às pessoas com deficiência o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural.
2. Os Estados Partes promoverão o desenvolvimento da capacitação inicial e continuada de profissionais e de equipes que atuam nos serviços de habilitação e reabilitação.
3. Os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação.

Artigo 27
Trabalho e emprego

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes salvaguardarão e promoverão a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação, com o fim de, entre outros:
a) Proibir a discriminação baseada na deficiência com respeito a todas as questões relacionadas com as formas de emprego, inclusive condições de recrutamento, contratação e admissão, permanência no emprego, ascensão profissional e condições seguras e salubres de trabalho;
b) Proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas, às condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor, condições seguras e salubres de trabalho, além de reparação de injustiças e proteção contra o assédio no trabalho;
c) Assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos trabalhistas e sindicais, em condições de igualdade com as demais pessoas;
d) Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado;
e) Promover oportunidades de emprego e ascensão profissional para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como assistência na procura, obtenção e manutenção do emprego e no retorno ao emprego;
f) Promover oportunidades de trabalho autônomo, empreendedorismo, desenvolvimento de cooperativas e estabelecimento de negócio próprio;
g) Empregar pessoas com deficiência no setor público;
h) Promover o emprego de pessoas com deficiência no setor privado, mediante políticas e medidas apropriadas, que poderão incluir programas de ação afirmativa, incentivos e outras medidas;
i) Assegurar que adaptações razoáveis sejam feitas para pessoas com deficiência no local de trabalho;
j) Promover a aquisição de experiência de trabalho por pessoas com deficiência no mercado aberto de trabalho;
k) Promover reabilitação profissional, manutenção do emprego e pro-

gramas de retorno ao trabalho para pessoas com deficiência.
2. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não serão mantidas em escravidão ou servidão e que serão protegidas, em igualdade de condições com as demais pessoas, contra o trabalho forçado ou compulsório.

Artigo 28
Padrão de vida e proteção social adequados

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a um padrão adequado de vida para si e para suas famílias, inclusive alimentação, vestuário e moradia adequados, bem como à melhoria contínua de suas condições de vida, e tomarão as providências necessárias para salvaguardar e promover a realização desse direito sem discriminação baseada na deficiência.
2. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à proteção social e ao exercício desse direito sem discriminação baseada na deficiência, e tomarão as medidas apropriadas para salvaguardar e promover a realização desse direito, tais como:
a) Assegurar igual acesso de pessoas com deficiência a serviços de saneamento básico e assegurar o acesso aos serviços, dispositivos e outros atendimentos apropriados para as necessidades relacionadas com a deficiência;
b) Assegurar o acesso de pessoas com deficiência, particularmente mulheres, crianças e idosos com deficiência, a programas de proteção social e de redução da pobreza;
c) Assegurar o acesso de pessoas com deficiência e suas famílias em situação de pobreza à assistência do Estado em relação a seus gastos ocasionados pela deficiência, inclusive treinamento adequado, aconselhamento, ajuda financeira e cuidados de repouso;
d) Assegurar o acesso de pessoas com deficiência a programas habitacionais públicos;
e) Assegurar igual acesso de pessoas com deficiência a programas e benefícios de aposentadoria.

Artigo 29
Participação na vida política e pública

Os Estados Partes garantirão às pessoas com deficiência direitos políticos e oportunidade de exercê-los em condições de igualdade com as demais pessoas, e deverão:

a) Assegurar que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na vida política e pública, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, diretamente ou por meio de representantes livremente escolhidos, incluindo o direito e a oportunidade de votarem e serem votadas, mediante, entre outros:
i) Garantia de que os procedimentos, instalações e materiais e equipamentos para votação serão apropriados, acessíveis e de fácil compreensão e uso;
ii) Proteção do direito das pessoas com deficiência ao voto secreto em eleições e plebiscitos, sem intimidação, e a candidatar-se nas eleições, efetivamente ocupar cargos eletivos e desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, usando novas tecnologias assistivas, quando apropriado;
iii) Garantia da livre expressão de vontade das pessoas com deficiência como eleitores e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que elas sejam auxiliadas na votação por uma pessoa de sua escolha;
b) Promover ativamente um ambiente em que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e encorajar sua participação nas questões públicas, mediante:
i) Participação em organizações não-governamentais relacionadas com a vida pública e política do país, bem como em atividades e administração de partidos políticos;
ii) Formação de organizações para representar pessoas com deficiência em níveis internacional, regional, nacional e local, bem como a filiação de pessoas com deficiência a tais organizações.

Artigo 30
Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e tomarão todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam:
a) Ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis;
b) Ter acesso a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais, em formatos acessíveis; e
c) Ter acesso a locais que ofereçam serviços ou eventos culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem

como, tanto quanto possível, ter acesso a monumentos e locais de importância cultural nacional.
2. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade.
3. Os Estados Partes deverão tomar todas as providências, em conformidade com o direito internacional, para assegurar que a legislação de proteção dos direitos de propriedade intelectual não constitua barreira excessiva ou discriminatória ao acesso de pessoas com deficiência a bens culturais.
4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.
5. Para que as pessoas com deficiência participem, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de atividades recreativas, esportivas e de lazer, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para:
a) Incentivar e promover a maior participação possível das pessoas com deficiência nas atividades esportivas comuns em todos os níveis;
b) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de organizar, desenvolver e participar em atividades esportivas e recreativas específicas às deficiências e, para tanto, incentivar a provisão de instrução, treinamento e recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;
c) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a locais de eventos esportivos, recreativos e turísticos;
d) Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar;
e) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso aos serviços prestados por pessoas ou entidades envolvidas na organização de atividades recreativas, turísticas, esportivas e de lazer.

Artigo 31
Estatísticas e coleta de dados

1. Os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, para que possam formular e implementar políticas destinadas a por em prática a presente Convenção. O processo de coleta e manutenção de tais dados deverá:

a) Observar as salvaguardas estabelecidas por lei, inclusive pelas leis relativas à proteção de dados, a fim de assegurar a confidencialidade e o respeito pela privacidade das pessoas com deficiência;
b) Observar as normas internacionalmente aceitas para proteger os direitos humanos, as liberdades fundamentais e os princípios éticos na coleta de dados e utilização de estatísticas.
2. As informações coletadas de acordo com o disposto neste Artigo serão desagregadas, de maneira apropriada, e utilizadas para avaliar o cumprimento, por parte dos Estados Partes, de suas obrigações na presente Convenção e para identificar e enfrentar as barreiras com as quais as pessoas com deficiência se deparam no exercício de seus direitos.
3. Os Estados Partes assumirão responsabilidade pela disseminação das referidas estatísticas e assegurarão que elas sejam acessíveis às pessoas com deficiência e a outros.

Artigo 32
Cooperação internacional

1. Os Estados Partes reconhecem a importância da cooperação internacional e de sua promoção, em apoio aos esforços nacionais para a consecução do propósito e dos objetivos da presente Convenção e, sob este aspecto, adotarão medidas apropriadas e efetivas entre os Estados e, de maneira adequada, em parceria com organizações internacionais e regionais relevantes e com a sociedade civil e, em particular, com organizações de pessoas com deficiência.
Estas medidas poderão incluir, entre outras:
a) Assegurar que a cooperação internacional, incluindo os programas internacionais de desenvolvimento, sejam inclusivos e acessíveis para pessoas com deficiência;
b) Facilitar e apoiar a capacitação, inclusive por meio do intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas;
c) Facilitar a cooperação em pesquisa e o acesso a conhecimentos científicos e técnicos;
d) Propiciar, de maneira apropriada, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso a tecnologias assistivas e acessíveis e seu compartilhamento, bem como por meio de transferência de tecnologias.
2. O disposto neste Artigo se aplica sem prejuízo das obrigações que cabem a cada Estado Parte em decorrência da presente Convenção.

Artigo 33
Implementação e monitoramento nacionais

1. Os Estados Partes, de acordo com seu sistema organizacional, designarão um ou mais de um ponto focal no âmbito do Governo para assuntos relacionados com a implementação da presente Convenção e darão a devida consideração ao estabelecimento ou designação de um mecanismo de coordenação no âmbito do Governo, a fim de facilitar ações correlatas nos diferentes setores e níveis.
2. Os Estados Partes, em conformidade com seus sistemas jurídico e administrativo, manterão, fortalecerão, designarão ou estabelecerão estrutura, incluindo um ou mais de um mecanismo independente, de maneira apropriada, para promover, proteger e monitorar a implementação da presente Convenção. Ao designar ou estabelecer tal mecanismo, os Estados Partes levarão em conta os princípios relativos ao status e funcionamento das instituições nacionais de proteção e promoção dos direitos humanos.
3. A sociedade civil e, particularmente, as pessoas com deficiência e suas organizações representativas serão envolvidas e participarão plenamente no processo de monitoramento.

Artigo 34
Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

1. Um Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (doravante denominado "Comitê") será estabelecido, para desempenhar as funções aqui definidas.
2. O Comitê será constituído, quando da entrada em vigor da presente Convenção, de 12 peritos. Quando a presente Convenção alcançar 60 ratificações ou adesões, o Comitê será acrescido em seis membros, perfazendo o total de 18 membros.
3. Os membros do Comitê atuarão a título pessoal e apresentarão elevada postura moral, competência e experiência reconhecidas no campo abrangido pela presente Convenção. Ao designar seus candidatos, os Estados Partes são instados a dar a devida consideração ao disposto no Artigo 4.3 da presente Convenção.
4. Os membros do Comitê serão eleitos pelos Estados Partes, observando-se uma distribuição geográfica eqüitativa, representação de diferentes formas de civilização e dos principais sistemas jurídicos, representação equilibrada de gênero e participação de peritos com deficiência.
5. Os membros do Comitê serão eleitos por votação secreta em sessões da

Conferência dos Estados Partes, a partir de uma lista de pessoas designadas pelos Estados Partes entre seus nacionais. Nessas sessões, cujo quorum será de dois terços dos Estados Partes, os candidatos eleitos para o Comitê serão aqueles que obtiverem o maior número de votos e a maioria absoluta dos votos dos representantes dos Estados Partes presentes e votantes.

6. A primeira eleição será realizada, o mais tardar, até seis meses após a data de entrada em vigor da presente Convenção. Pelo menos quatro meses antes de cada eleição, o Secretário-Geral das Nações Unidas dirigirá carta aos Estados Partes, convidando-os a submeter os nomes de seus candidatos no prazo de dois meses. O Secretário-Geral, subseqüentemente, preparará lista em ordem alfabética de todos os candidatos apresentados, indicando que foram designados pelos Estados Partes, e submeterá essa lista aos Estados Partes da presente Convenção.

7. Os membros do Comitê serão eleitos para mandato de quatro anos, podendo ser candidatos à reeleição uma única vez. Contudo, o mandato de seis dos membros eleitos na primeira eleição expirará ao fim de dois anos; imediatamente após a primeira eleição, os nomes desses seis membros serão selecionados por sorteio pelo presidente da sessão a que se refere o parágrafo 5 deste Artigo.

8. A eleição dos seis membros adicionais do Comitê será realizada por ocasião das eleições regulares, de acordo com as disposições pertinentes deste Artigo.

9. Em caso de morte, demissão ou declaração de um membro de que, por algum motivo, não poderá continuar a exercer suas funções, o Estado Parte que o tiver indicado designará um outro perito que tenha as qualificações e satisfaça aos requisitos estabelecidos pelos dispositivos pertinentes deste Artigo, para concluir o mandato em questão.

10. O Comitê estabelecerá suas próprias normas de procedimento.

11. O Secretário-Geral das Nações Unidas proverá o pessoal e as instalações necessários para o efetivo desempenho das funções do Comitê segundo a presente Convenção e convocará sua primeira reunião.

12. Com a aprovação da Assembléia Geral, os membros do Comitê estabelecido sob a presente Convenção receberão emolumentos dos recursos das Nações Unidas, sob termos e condições que a Assembléia possa decidir, tendo em vista a importância das responsabilidades do Comitê.

13. Os membros do Comitê terão direito aos privilégios, facilidades e imunidades dos peritos em missões das Nações Unidas, em conformidade com as disposições pertinentes da Convenção sobre Privilégios e Imunidades das Nações Unidas.

Artigo 35
Relatórios dos Estados Partes

1. Cada Estado Parte, por intermédio do Secretário-Geral das Nações Unidas, submeterá relatório abrangente sobre as medidas adotadas em cumprimento de suas obrigações estabelecidas pela presente Convenção e sobre o progresso alcançado nesse aspecto, dentro do período de dois anos após a entrada em vigor da presente Convenção para o Estado Parte concernente.
2. Depois disso, os Estados Partes submeterão relatórios subseqüentes, ao menos a cada quatro anos, ou quando o Comitê o solicitar.
3. O Comitê determinará as diretrizes aplicáveis ao teor dos relatórios.
4. Um Estado Parte que tiver submetido ao Comitê um relatório inicial abrangente não precisará, em relatórios subseqüentes, repetir informações já apresentadas. Ao elaborar os relatórios ao Comitê, os Estados Partes são instados a fazê-lo de maneira franca e transparente e a levar em consideração o disposto no Artigo 4.3 da presente Convenção.
5. Os relatórios poderão apontar os fatores e as dificuldades que tiverem afetado o cumprimento das obrigações decorrentes da presente Convenção.

Artigo 36
Consideração dos relatórios

1. Os relatórios serão considerados pelo Comitê, que fará as sugestões e recomendações gerais que julgar pertinentes e as transmitirá aos respectivos Estados Partes. O Estado Parte poderá responder ao Comitê com as informações que julgar pertinentes. O Comitê poderá pedir informações adicionais ao Estados Partes, referentes à implementação da presente Convenção.
2. Se um Estado Parte atrasar consideravelmente a entrega de seu relatório, o Comitê poderá notificar esse Estado de que examinará a aplicação da presente Convenção com base em informações confiáveis de que disponha, a menos que o relatório devido seja apresentado pelo Estado dentro do período de três meses após a notificação. O Comitê convidará o Estado Parte interessado a participar desse exame. Se o Estado Parte responder entregando seu relatório, aplicar-se-á o disposto no parágrafo 1 do presente artigo.
3. O Secretário-Geral das Nações Unidas colocará os relatórios à disposição de todos os Estados Partes.
4. Os Estados Partes tornarão seus relatórios amplamente disponíveis ao público em seus países e facilitarão o acesso à possibilidade de sugestões

e de recomendações gerais a respeito desses relatórios.
5. O Comitê transmitirá às agências, fundos e programas especializados das Nações Unidas e a outras organizações competentes, da maneira que julgar apropriada, os relatórios dos Estados Partes que contenham demandas ou indicações de necessidade de consultoria ou de assistência técnica, acompanhados de eventuais observações e sugestões do Comitê em relação às referidas demandas ou indicações, a fim de que possam ser consideradas.

Artigo 37
Cooperação entre os Estados Partes e o Comitê

1. Cada Estado Parte cooperará com o Comitê e auxiliará seus membros no desempenho de seu mandato.
2. Em suas relações com os Estados Partes, o Comitê dará a devida consideração aos meios e modos de aprimorar a capacidade de cada Estado Parte para a implementação da presente Convenção, inclusive mediante cooperação internacional.

Artigo 38
Relações do Comitê com outros órgãos

A fim de promover a efetiva implementação da presente Convenção e de incentivar a cooperação internacional na esfera abrangida pela presente Convenção:
a) As agências especializadas e outros órgãos das Nações Unidas terão o direito de se fazer representar quando da consideração da implementação de disposições da presente Convenção que disserem respeito aos seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar as agências especializadas e outros órgãos competentes, segundo julgar apropriado, a oferecer consultoria de peritos sobre a implementação da Convenção em áreas pertinentes a seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar agências especializadas e outros órgãos das Nações Unidas a apresentar relatórios sobre a implementação da Convenção em áreas pertinentes às suas respectivas atividades;
b) No desempenho de seu mandato, o Comitê consultará, de maneira apropriada, outros órgãos pertinentes instituídos ao amparo de tratados internacionais de direitos humanos, a fim de assegurar a consistência de suas respectivas diretrizes para a elaboração de relatórios, sugestões e recomendações gerais e de evitar duplicação e superposição no desempenho de suas funções.

Artigo 39
Relatório do Comitê

A cada dois anos, o Comitê submeterá à Assembléia Geral e ao Conselho Econômico e Social um relatório de suas atividades e poderá fazer sugestões e recomendações gerais baseadas no exame dos relatórios e nas informações recebidas dos Estados Partes. Estas sugestões e recomendações gerais serão incluídas no relatório do Comitê, acompanhadas, se houver, de comentários dos Estados Partes.

Artigo 40
Conferência dos Estados Partes

1. Os Estados Partes reunir-se-ão regularmente em Conferência dos Estados Partes a fim de considerar matérias relativas à implementação da presente Convenção.
2. O Secretário-Geral das Nações Unidas convocará, dentro do período de seis meses após a entrada em vigor da presente Convenção, a Conferência dos Estados Partes. As reuniões subseqüentes serão convocadas pelo Secretário-Geral das Nações Unidas a cada dois anos ou conforme a decisão da Conferência dos Estados Partes.

Artigo 41
Depositário

O Secretário-Geral das Nações Unidas será o depositário da presente Convenção.

Artigo 42
Assinatura

A presente Convenção será aberta à assinatura de todos os Estados e organizações de integração regional na sede das Nações Unidas em Nova York, a partir de 30 de março de 2007.

Artigo 43
Consentimento em comprometer-se

A presente Convenção será submetida à ratificação pelos Estados signa-

tários e à confirmação formal por organizações de integração regional signatárias. Ela estará aberta à adesão de qualquer Estado ou organização de integração regional que não a houver assinado.

Artigo 44
Organizações de integração regional

1. "Organização de integração regional" será entendida como organização constituída por Estados soberanos de determinada região, à qual seus Estados membros tenham delegado competência sobre matéria abrangida pela presente Convenção. Essas organizações declararão, em seus documentos de confirmação formal ou adesão, o alcance de sua competência em relação à matéria abrangida pela presente Convenção. Subseqüentemente, as organizações informarão ao depositário qualquer alteração substancial no âmbito de sua competência.
2. As referências a "Estados Partes" na presente Convenção serão aplicáveis a essas organizações, nos limites da competência destas.
3. Para os fins do parágrafo 1 do Artigo 45 e dos parágrafos 2 e 3 do Artigo 47, nenhum instrumento depositado por organização de integração regional será computado.
4. As organizações de integração regional, em matérias de sua competência, poderão exercer o direito de voto na Conferência dos Estados Partes, tendo direito ao mesmo número de votos quanto for o número de seus Estados membros que forem Partes da presente Convenção.
Essas organizações não exercerão seu direito de voto, se qualquer de seus Estados membros exercer seu direito de voto, e vice-versa.

Artigo 45
Entrada em vigor

1. A presente Convenção entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do vigésimo instrumento de ratificação ou adesão.
2. Para cada Estado ou organização de integração regional que ratificar ou formalmente confirmar a presente Convenção ou a ela aderir após o depósito do referido vigésimo instrumento, a Convenção entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado ou organização tenha depositado seu instrumento de ratificação, confirmação formal ou adesão.

Artigo 46
Reservas

1. Não serão permitidas reservas incompatíveis com o objeto e o propósito da presente Convenção.
2. As reservas poderão ser retiradas a qualquer momento.

Artigo 47
Emendas

1. Qualquer Estado Parte poderá propor emendas à presente Convenção e submetê-las ao Secretário-Geral das Nações Unidas. O Secretário-Geral comunicará aos Estados Partes quaisquer emendas propostas, solicitando-lhes que o notifiquem se são favoráveis a uma Conferência dos Estados Partes para considerar as propostas e tomar decisão a respeito delas. Se, até quatro meses após a data da referida comunicação, pelo menos um terço dos Estados Partes se manifestar favorável a essa Conferência, o Secretário-Geral das Nações Unidas convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada por maioria de dois terços dos Estados Partes presentes e votantes será submetida pelo Secretário-Geral à aprovação da Assembléia Geral das Nações Unidas e, posteriormente, à aceitação de todos os Estados Partes.
2. Qualquer emenda adotada e aprovada conforme o disposto no parágrafo 1 do presente artigo entrará em vigor no trigésimo dia após a data na qual o número de instrumentos de aceitação tenha atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda. Posteriormente, a emenda entrará em vigor para todo Estado Parte no trigésimo dia após o depósito por esse Estado do seu instrumento de aceitação. A emenda será vinculante somente para os Estados Partes que a tiverem aceitado.
3. Se a Conferência dos Estados Partes assim o decidir por consenso, qualquer emenda adotada e aprovada em conformidade com o disposto no parágrafo 1 deste Artigo, relacionada exclusivamente com os artigos 34, 38, 39 e 40, entrará em vigor para todos os Estados Partes no trigésimo dia a partir da data em que o número de instrumentos de aceitação depositados tiver atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda.

Artigo 48
Denúncia

Qualquer Estado Parte poderá denunciar a presente Convenção mediante notificação por escrito ao Secretário-Geral das Nações Unidas. A denúncia tornar-se-á efetiva um ano após a data de recebimento da notificação pelo Secretário-Geral.

Artigo 49
Formatos acessíveis

O texto da presente Convenção será colocado à disposição em formatos acessíveis.

Artigo 50
Textos autênticos

Os textos em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo da presente Convenção serão igualmente autênticos.
Em testemunho disso, os plenipotenciários abaixo assinados, sendo devidamente autorizados para tanto por seus respectivos Governos, firmaram a presente Convenção.

Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Os Estados Partes do presente Protocolo acordaram o seguinte:

ARTIGO 1

1. Qualquer Estado Parte do presente Protocolo ("Estado Parte") reconhece a competência do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ("Comitê") para receber e considerar comunicações submetidas por pessoas ou grupos de pessoas, ou em nome deles, sujeitos à sua jurisdição, alegando serem vítimas de violação das disposições da Convenção pelo referido Estado Parte.
2. O Comitê não receberá comunicação referente a qualquer Estado Parte que não seja signatário do presente Protocolo.

ARTIGO 2

O Comitê considerará inadmissível a comunicação quando:
a) A comunicação for anônima;
b) A comunicação constituir abuso do direito de submeter tais comunicações ou for incompatível com as disposições da Convenção;
c) A mesma matéria já tenha sido examinada pelo Comitê ou tenha sido ou estiver sendo examinada sob outro procedimento de investigação ou resolução internacional;
d) Não tenham sido esgotados todos os recursos internos disponíveis, salvo no caso em que a tramitação desses recursos se prolongue injustificadamente, ou seja improvável que se obtenha com eles solução efetiva;
e) A comunicação estiver precariamente fundamentada ou não for suficientemente substanciada; ou
f) Os fatos que motivaram a comunicação tenham ocorrido antes da entrada em vigor do presente Protocolo para o Estado Parte em apreço, salvo se os fatos continuaram ocorrendo após aquela data.

ARTIGO 3

Sujeito ao disposto no Artigo 2 do presente Protocolo, o Comitê levará confidencialmente ao conhecimento do Estado Parte concernente qualquer comunicação submetida ao Comitê. Dentro do período de seis

meses, o Estado concernente submeterá ao Comitê explicações ou declarações por escrito, esclarecendo a matéria e a eventual solução adotada pelo referido Estado.

ARTIGO 4

1. A qualquer momento após receber uma comunicação e antes de decidir o mérito dessa comunicação, o Comitê poderá transmitir ao Estado Parte concernente, para sua urgente consideração, um pedido para que o Estado Parte tome as medidas de natureza cautelar que forem necessárias para evitar possíveis danos irreparáveis à vítima ou às vítimas da violação alegada.
2. O exercício pelo Comitê de suas faculdades discricionárias em virtude do parágrafo 1 do presente Artigo não implicará prejuízo algum sobre a admissibilidade ou sobre o mérito da comunicação.

ARTIGO 5

O Comitê realizará sessões fechadas para examinar comunicações a ele submetidas em conformidade com o presente Protocolo.
Depois de examinar uma comunicação, o Comitê enviará suas sugestões e recomendações, se houver, ao Estado Parte concernente e ao requerente.

ARTIGO 6

1. Se receber informação confiável indicando que um Estado Parte está cometendo violação grave ou sistemática de direitos estabelecidos na Convenção, o Comitê convidará o referido Estado Parte a colaborar com a verificação da informação e, para tanto, a submeter suas observações a respeito da informação em pauta.
2. Levando em conta quaisquer observações que tenham sido submetidas pelo Estado Parte concernente, bem como quaisquer outras informações confiáveis em poder do Comitê, este poderá designar um ou mais de seus membros para realizar investigação e apresentar, em caráter de urgência, relatório ao Comitê. Caso se justifique e o Estado Parte o consinta, a investigação poderá incluir uma visita ao território desse Estado.
3. Após examinar os resultados da investigação, o Comitê os comunicará ao Estado Parte concernente, acompanhados de eventuais comentários e recomendações.

4. Dentro do período de seis meses após o recebimento dos resultados, comentários e recomendações transmitidos pelo Comitê, o Estado Parte concernente submeterá suas observações ao Comitê.
5. A referida investigação será realizada confidencialmente e a cooperação do Estado Parte será solicitada em todas as fases do processo.

ARTIGO 7

1. O Comitê poderá convidar o Estado Parte concernente a incluir em seu relatório, submetido em conformidade com o disposto no Artigo 35 da Convenção, pormenores a respeito das medidas tomadas em conseqüência da investigação realizada em conformidade com o Artigo 6 do presente Protocolo.
2. Caso necessário, o Comitê poderá, encerrado o período de seis meses a que se refere o parágrafo 4 do Artigo 6, convidar o Estado Parte concernente a informar o Comitê a respeito das medidas tomadas em conseqüência da referida investigação.

ARTIGO 8

Qualquer Estado Parte poderá, quando da assinatura ou ratificação do presente Protocolo ou de sua adesão a ele, declarar que não reconhece a competência do Comitê, a que se referem os Artigos 6 e 7.

ARTIGO 9

O Secretário-Geral das Nações Unidas será o depositário do presente Protocolo.

ARTIGO 10

O presente Protocolo será aberto à assinatura dos Estados e organizações de integração regional signatários da Convenção, na sede das Nações Unidas em Nova York, a partir de 30 de março de 2007.

ARTIGO 11

O presente Protocolo estará sujeito à ratificação pelos Estados signatários do presente Protocolo que tiverem ratificado a Convenção ou aderido a ela. Ele estará sujeito à confirmação formal por organizações

de integração regional signatárias do presente Protocolo que tiverem formalmente confirmado a Convenção ou a ela aderido.
O Protocolo ficará aberto à adesão de qualquer Estado ou organização de integração regional que tiver ratificado ou formalmente confirmado a Convenção ou a ela aderido e que não tiver assinado o Protocolo.

ARTIGO 12

1. "Organização de integração regional" será entendida como organização constituída por Estados soberanos de determinada região, à qual seus Estados membros tenham delegado competência sobre matéria abrangida pela Convenção e pelo presente Protocolo. Essas organizações declararão, em seus documentos de confirmação formal ou adesão, o alcance de sua competência em relação à matéria abrangida pela Convenção e pelo presente Protocolo. Subseqüentemente, as organizações informarão ao depositário qualquer alteração substancial no alcance de sua competência.
2. As referências a "Estados Partes" no presente Protocolo serão aplicáveis a essas organizações, nos limites da competência de tais organizações.
3. Para os fins do parágrafo 1 do Artigo 13 e do parágrafo 2 do Artigo 15, nenhum instrumento depositado por organização de integração regional será computado.
4. As organizações de integração regional, em matérias de sua competência, poderão exercer o direito de voto na Conferência dos Estados Partes, tendo direito ao mesmo número de votos que seus Estados membros que forem Partes do presente Protocolo. Essas organizações não exercerão seu direito de voto se qualquer de seus Estados membros exercer seu direito de voto, e vice-versa.

ARTIGO 13

1. Sujeito à entrada em vigor da Convenção, o presente Protocolo entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do décimo instrumento de ratificação ou adesão.
2. Para cada Estado ou organização de integração regional que ratificar ou formalmente confirmar o presente Protocolo ou a ele aderir depois do depósito do décimo instrumento dessa natureza, o Protocolo entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado ou organização tenha depositado seu instrumento de ratificação, confirmação formal ou adesão.

ARTIGO 14

1. Não serão permitidas reservas incompatíveis com o objeto e o propósito do presente Protocolo.
2. As reservas poderão ser retiradas a qualquer momento.

ARTIGO 15

1. Qualquer Estado Parte poderá propor emendas ao presente Protocolo e submetê-las ao Secretário-Geral das Nações Unidas. O Secretário-Geral comunicará aos Estados Partes quaisquer emendas propostas, solicitando-lhes que o notifiquem se são favoráveis a uma Conferência dos Estados Partes para considerar as propostas e tomar decisão a respeito delas. Se, até quatro meses após a data da referida comunicação, pelo menos um terço dos Estados Partes se manifestar favorável a essa Conferência, o Secretário-Geral das Nações Unidas convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada por maioria de dois terços dos Estados Partes presentes e votantes será submetida pelo Secretário-Geral à aprovação da Assembléia Geral das Nações Unidas e, posteriormente, à aceitação de todos os Estados Partes.
2. Qualquer emenda adotada e aprovada conforme o disposto no parágrafo 1 do presente artigo entrará em vigor no trigésimo dia após a data na qual o número de instrumentos de aceitação tenha atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda. Posteriormente, a emenda entrará em vigor para todo Estado Parte no trigésimo dia após o depósito por esse Estado do seu instrumento de aceitação. A emenda será vinculante somente para os Estados Partes que a tiverem aceitado.

ARTIGO 16

Qualquer Estado Parte poderá denunciar o presente Protocolo mediante notificação por escrito ao Secretário-Geral das Nações Unidas.
A denúncia tornar-se-á efetiva um ano após a data de recebimento da notificação pelo Secretário-Geral.

ARTIGO 17

O texto do presente Protocolo será colocado à disposição em formatos acessíveis.

ARTIGO 18

Os textos em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo e do presente Protocolo serão igualmente autênticos.
EM FÉ DO QUE os plenipotenciários abaixo assinados, devidamente autorizados para tanto por seus respectivos governos, firmaram o presente Protocolo.

.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO N.º 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009

Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea "c" do artigo 9º da Lei Nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei Nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei Nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei Nº 10.098/2000; a Lei Nº 10.436/2002; a Lei Nº 11.494/2007; o Decreto Nº 3.956/2001; o Decreto Nº 5.296/2004; o Decreto Nº 5.626/2005; o Decreto Nº 6.253/2007; o Decreto Nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo Nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto Nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:
a)matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
b)matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
c)matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

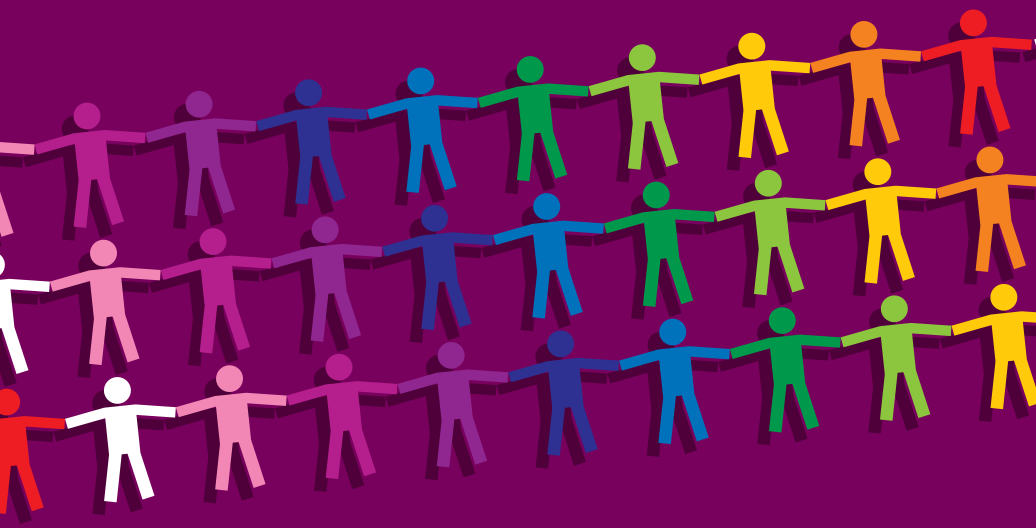
Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
III - cronograma de atendimento aos alunos;
IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
V - professores para o exercício da docência do AEE;
VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.
Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.



Ministério
da Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA

DIVERSIDADE E SINGULARIDADE

INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAR E CUIDAR

EDUCAR E CUIDAR

SUSTENTABILIDADE, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

LUDICIDADE E BRINCADEIRA

PREFEITURA SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Comissão Organizadora:

Adriana Rambaiolo Tonin
Ana Lúcia Asse Gonçalves Gazola
Cristiane Lopes de Souza Azevedo
Eliani Ragonha
Maria Lúcia Montemór
Rosycarmen Pontes Gestal Alvares
Silvana Maria Martinelli Scrignoli
Solange Maria da Silva Pires Alvarez
Voleil Izabel Barcellos Lopes

Impressão e acabamento: Gráfica Bela Art

Revisão: Maria Teresa Martins

Capa: desenhos de alunos das Escolas Municipais e Conveniadas
de Educação Infantil de São José do Rio Preto

Impresso no Brasil em fevereiro de 2010

APRESENTAÇÃO

A Equipe de Educação Infantil do município de São José do Rio Preto estudou o desenvolvimento da criança, pesquisando a bibliografia disponível sobre estudos científicos e coletando dados sobre diversas práticas. Discutiu com diferentes profissionais os principais conceitos e fundamentos, refletiu sobre as condições necessárias para realização da proposta e elaborou o presente texto sobre a Matriz Curricular para a Educação Infantil.

O trabalho aqui apresentado consiste no estabelecimento de parâmetros norteadores para as ações educativas e para os cuidados dispensados à criança, tendo como objetivos o respeito à infância, a valorização do brincar e a escolha e execução de práticas significativas de aprendizagem que garantam uma educação de qualidade nas escolas de educação infantil do município de São José do Rio Preto.

O professor encontrará neste documento um importante subsídio. Um instrumento que certamente irá colaborar para as suas atividades de observação sistemática do comportamento das crianças e no estabelecimento de relações com as condições em que ocorrem. Assim como auxiliará na identificação do processo de desenvolvimento em curso, com suas características de continuidade ou de mudanças, que podem caracterizar um novo estágio.

Cabe ao professor, com a autonomia que lhe é pertinente, preparar o ambiente e apresentar estratégias que permitam a essas crianças construírem seus conhecimentos, integrando os fatores sociais externos com suas experiências pessoais e com o fator interno de busca de equilíbrio. Assim, as atividades didático-pedagógicas do professor estarão voltadas à formação de sujeitos ativos, livres e autônomos, conhecedores de seus direitos, de seus deveres e respeitadores do direito do outro, objetivo maior da educação.

O que esperamos é o que já está devidamente exposto pela Equipe na Introdução do presente documento, ou seja, “subsidiar o professor para que ele esteja mais atento aos processos evolutivos do seu aluno, observando, interferindo, criando estratégias prazerosas e inteligentes de ação”.

Profª. Drª. Telma Antonia Marques Vieira
Secretária Municipal da Educação

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO 03

II. PRÍNCÍPIOS EDUCATIVOS 03
2.1. DIVERSIDADE E SINGULARIDADE 04
2.2. LUDICIDADE E BRINCADEIRA 04
2.3. INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAR E CUIDAR 04
2.4. SUSTENTABILIDADE, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO 05
2.5. ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA 05

III. DESENVOLVIMENTO HUMANO – A INFÂNCIA COMO GÊNESE DO HUMANO 05

IV. INTERVENÇÃO DO PROFESSOR 12

V. MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO ENSINO 18

VI. AVALIAÇÃO 18

Matriz Curricular
Equipe de Educação Infantil
Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto

I. INTRODUÇÂO

A busca pelo estabelecimento de uma Matriz Curricular para Educação Infantil não visa definir um único padrão de desenvolvimento cognitivo, emocional ou físico. Ao contrário, pretende estabelecer parâmetros que possam nortear as ações educativas, proteger a criança por meio de uma educação de qualidade e cuidados especiais, relacionar o fazer pedagógico às práticas significativas de aprendizagem, respeitando a infância e a valorização do brincar.

Foram observados como referências estudos científicos que tratam do desenvolvimento infantil, documentos publicados e discussão com diferentes profissionais da área educacional.

Explicar o processo de educação dos seres humanos é algo complexo, não linear e que foge a um único padrão. Não por acaso, a educação formal recebe inúmeras críticas por não ter indicadores de qualidade e características fechadas de grupos de crianças da mesma idade. De fato, é impossível prever o ser humano na sua totalidade. Entretanto, se sabemos prever muito pouco sobre o que acontecerá no futuro com um bebê que nasce, podemos dizer muito dos estímulos e características gerais que favorecem às crianças desde a tenra idade. Neste sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) afirmam que "Os meios ricos em afeto e estimulação permitem uma evolução mais rápida no desenvolvimento das capacidades do que outros contextos menos ricos em estímulos".

Hoje, para nós educadores, está claro que não temos condições de dizer o quanto cada um vai aprender, compreender e se desenvolver, mas temos a certeza de que tudo isso depende de múltiplos fatores: motivação e condições genéticas, experiências ricas em intervenções com pessoas, objetos, situações educativas e culturais.

Diante de tudo isso, a elaboração desse documento não pretende ser uma "camisa de força" para o professor, nem uma matriz prisioneira para a criança. Pretende antes de tudo pontuar possibilidades de desenvolvimento de uma maneira global, respeitando um trabalho pedagógico comprometido com a criança no sentido de criar um ambiente favorável para tal. O desejo é subsidiar o professor para que ele esteja mais atento aos processos evolutivos do seu aluno, observando, interferindo, criando estratégias prazerosas e inteligentes de ação.

II. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Tomando como princípio as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), a Secretaria de Educação Básica (MEC), num projeto de cooperação com a UFRGS (2009), publicou o caderno "Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares". Nesse material construiu-se "princípios educativos visando problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas nos estabelecimentos oficiais de Educação Infantil" (2009, p. 5). São eles: Democracia, Sustentabilidade e Participação, Indissociabilidade entre Educar e Cuidar, Ludicidade e Brincadeira e, finalmente, Estética como experiência individual e coletiva.

2.1. DIVERSIDADE E SINGULARIDADE

É preciso ter claro em mente que a qualidade do ambiente de aprendizagem nas escolas pode promover o desenvolvimento intelectual e social em todas as crianças. A diversidade não pode ser ponto de partida para desigualdade, pois uma postura de valorização da diversidade das crianças, das famílias e das comunidades favorecerá as relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem. Quando o professor tenta homogeneizar comportamentos ou espera um único padrão de resposta nas atividades que propõe, obviamente não está respeitando este princípio. Respeitar significa reconhecer dificuldades, trabalhar para superá-las.

Vivemos em um mundo imensamente diversificado. Apresentamos essa diversidade em nossas características físicas, psíquicas, sociais, culturais e biológicas, também presenciamos na natureza, nos instrumentos e artefatos e nas organizações sociais, criados culturalmente. Neste contexto, nosso grande desafio está em conceber uma escola que ensine a todos, enfatizando os processos de individualização e singularização.

2.2. LUDICIDADE E BRINCADEIRA

A criança deve ter garantido o direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

Toda criança precisa brincar, faz parte do crescimento. Elas precisam de diferentes oportunidades de brincar de diversas maneiras, pois esse tipo de atividade faz com que elas mudem de estágio no seu desenvolvimento de forma natural, permitindo-lhes fazer amigos, resolver dificuldades, seguir seus instintos, pensar e aprender com os outros.

Portanto, a escola precisa utilizar os jogos e brincadeiras, desde sua prática pela livre escolha até como uma atividade dirigida, como os jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico das competências cognitivas, além do desenvolvimento físico, motor, social e afetivo.

2.3. INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAR E CUIDAR

Cuidar e educar são indissociáveis. Os aspectos inerentes à educação infantil – saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, brincadeira, entre outros – devem integrar o cuidar/educar de forma dinâmica. Em todos os momentos e em todas as situações o educador deve estar em permanente estado de observação para que suas ações criem condições para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças. Todas as ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo.

> "Cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a vir e a movimentar-se". (MEC/Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009, p.69)

2.4. SUSTENTABILIDADE, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

As escolas não devem priorizar um único dia, como o das reuniões, para trocar com a família tantas e significativas experiências vividas neste espaço. Todos os dias, todos os momentos, devem oportunizar a aproximação e estabelecer vínculos com pais, professores, gestores e funcionários. A discussão coletiva através das Assembléias, o direito à participação e tomada de decisões garantem às crianças a possibilidade de assumir responsabilidades e construir autonomia.

2.5. ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA

O importante é dar à criança a oportunidade, dentro das escolas de educação infantil, a seu percurso criador, valorizando e ampliando suas experiências, possibilitando a manifestação das emoções, sentimentos e desejos de criação para que consiga expressar o mundo através de si.

A educação infantil implica pensar a escola como lugar que promova a satisfação pessoal e a alegria de estar junto, convidando à familiaridade e ao diálogo. Para tanto, torna-se importante a disponibilidade adulta para a escuta das crianças, o favorecimento de experiências estéticas que promovam a complexidade do sentir e do pensar, da imaginação e da percepção, de todos os envolvidos com um projeto de educação infantil comprometido com a valorização das produções culturais que significam a existência em sociedade.

Compreender o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos em que as práticas cotidianas na educação infantil incluam momentos de conversa, de histórias, experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços de alimentação, de descanso. Estas ações são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade.

Portanto, as maneiras como os adultos se relacionam com as crianças, com outros adultos e com o ambiente, como organizam e realizam ações cotidianas também proporcionam às crianças experiências estéticas que se refletem nos modos de estabelecer suas relações culturais.

É preciso projetar ações educacionais que possam dar conta das necessidades de segurança, proteção e pertencimento quanto à liberdade, beleza e autonomia. Tal projeção implica pensar a escola como um tempo e um lugar divertido, de reflexão e aprendizagem.

III. DESENVOLVIMENTO HUMANO – A INFÂNCIA COMO GÊNESE DO HUMANO

Alguns pressupostos básicos das teorias do desenvolvimento de alguns epistemólogos, tais como Piaget, Wallon e Vygotsky nos levam a entender o desenvolvimento humano segundo as óticas das teorias mais conceituadas.

Neste contexto, é importante lembrar que crianças não são adultos pequenos (Piaget, 1967) e que antes de completarem 15 anos, geralmente, não são capazes de raciocinar como adultos, mas os pais, e alguns educadores, comumente esperam que as crianças pensem e ajam como adultos, apesar de não estarem capacitados ainda. Assim, é importante que saibamos o que esperar das crianças de acordo com sua idade e

maturidade, e é nesse sentido que vamos discorrer sobre algumas considerações pertinentes a tal assunto.

O desenvolvimento humano é muito rico e diversificado. Cada pessoa tem características próprias que a distingue das outras e seu próprio ritmo de desenvolvimento. Assim, por mais que estudemos e nos esforcemos para compreender o comportamento humano e seu desenvolvimento, ele sempre reserva surpresas e imprevistos. Nossa singularidade foge a padrões pré-estabelecidos e produz avanço, progresso e mudança.

O que torna a vida interessante e a faz valer a pena é essa constante incerteza quanto ao momento seguinte, isso que nos estimula a inventar, criar, realizar e tentar modificar o mundo.

Apesar das diferenças e da incerteza que marcam o desenvolvimento humano, pesquisadores estabeleceram fases, estágios ou períodos de desenvolvimento, que obedecem a certa sequência e podem ser validados para todos, pois todas as pessoas passam por essas etapas, cada uma a seu tempo. Desse modo, as fases do desenvolvimento humano não apresentam momentos de modificações radicais, sua evolução é gradual e contínua, mas em alguns momentos ocorrerão maiores alterações.

Neste sentido, como somos um sistema que atua em rede e atende a diversas faixas etárias, para analisarmos o desenvolvimento de nossos alunos vamos utilizar a divisão clássica do processo em cinco fases, cada uma com suas características próprias: Pré-natal; Infância de zero a 12 anos; Adolescência – dos 12 a 18 anos ou 21 anos; Idade adulta – dos 21 anos aos 60 anos; Velhice – a partir dos 60 anos.

Lembramos que a divisão das fases vai depender dos critérios que se estabelecem para se concluir que alguém é adulto, ainda que esteja focando, a princípio, a fase da infância por ser esta a população atendida neste primeiro Caderno de Matrizes Curriculares.

Ressaltamos que a idade não pode ser o único critério na avaliação do grau de desenvolvimento do indivíduo, muito mais importante são as várias dimensões da maturidade: emocional, social, intelectual e física. Entende-se maturidade como o nível de desenvolvimento em que a pessoa se encontra em comparação à maioria das pessoas de sua idade. Além disso, os vários tipos de maturidade estão interligados e não se desenvolvem sem que os outros também não se desenvolvam.

Assim, a maturidade pode ser dividida em quatro dimensões:

1. Emocional: diz respeito à expressão e ao controle das emoções nas diversas idades. Parte fundamental da vida humana;
2. Social: compreende a evolução da sociabilidade, no sentido de superação do egocentrismo infantil, na contribuição para o bem-estar social e participação nas decisões de interesse social.
3. Física: engloba o desenvolvimento das características físicas, estatura, peso, sexo, ser canhoto, índio, etc.
4. Intelectual: refere-se à maneira como a pessoa vai conhecendo a si mesma e ao mundo que a cerca.

As investigações no âmbito da aprendizagem durante muitas décadas centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais como os determinantes principais da realização escolar. Todavia, na década de 70, a partir dos trabalhos de Flavell (1988), surge uma terceira variável, a dos processos meta cognitivos que

coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, compreensão de textos, etc., Tal variável é exaustivamente estudada até hoje.

Uma das grandes estratégias que permite ao aluno conhecer seu ato de aprender é trabalhar a estimulação da verbalização das suas dificuldades e dos processos cognitivos utilizados na tarefa em questão, explicitação da razão das suas dificuldades ou sucessos e a avaliação dos percursos realizados.

Outra estratégia de ensino recorrente é a explicitação, por parte do professor, dos seus próprios processos mentais ao apresentar conteúdos, pois possibilita ao aluno conhecer o ato mental do outro e confrontá-lo ao seu, verificando a adequação dos seus processos em relação às exigências das tarefas.

Por último, a estratégia de ensino do professor em explicitar o processo cognitivo subjacente ao conteúdo e o desenvolvimento dos procedimentos dirigidos. Aliado a isso, a compreensão de que a correção, avaliando mais o processo de aprendizagem que o produto, faz com que os próprios alunos detectem seus erros possibilitando que este aluno não só aprenda conteúdos, mas transfira-os para qualquer situação de aprendizagem da vida real.

Neste contexto de reflexão dos processos teóricos a cerca do desenvolvimento humano em suas várias perspectivas, que cada dia mais avançam em pesquisas, é que o fazer pedagógico será pautado em nossas unidades escolares, através da prática pedagógica comprometida com os modelos organizativos (projeto, atividades pontuais, sequências de atividades e situações independentes), consubstanciado pela metodologia científica de registros, que leve em conta as diversas experiências dos alunos e as possibilidades de exploração do seu meio.

A INFÂNCIA

O desenvolvimento infantil médio de crianças entre 0 e 12 anos, nas fases que aqui apresentamos, não deve ser considerado como absoluto, pois cada criança tem seu ritmo, seu *"timing"*, uns mais rápidos e outros mais lentos, todavia devemos considerar um "*padrão normal"* para a idade em questão. As vantagens de se conhecer as fases são: estar preparado para as mudanças que ocorrem em seu comportamento compreendendo-o, fazer interferências facilitadoras e que estimulem seu desenvolvimento.

Seguem abaixo habilidades a serem observadas no cotidiano escolar durante as atividades pedagógicas e que devem ser levadas em conta ao se fazer entrevistas com a família quanto ao desenvolvimento do aluno:

0 a 03 ANOS - Importante observar o desenvolvimento das Habilidades Motoras (Locomotoras amplas e finas e Manipulativas), em função de se detectar as reais possibilidades de cada um, bem como garantir acesso e permanência aos espaços educativos.

01 a 03 MESES - Manifesta o reflexo de caminhar, ergue a cabeça, senta com apoio. Segura objetos colocados em sua mão e começa a golpear objetos. Segue uma luz com os olhos. Abre e fecha os braços em resposta à estimulação. Olha para a pessoa que a observa. De bruços, levanta a cabeça momentaneamente. Sorri espontaneamente. Fixa e acompanha objetos em seu campo visual.

04 a 06 MESES: Sustenta a cabeça. Olha as mãos. Leva as mãos à boca. Alcança e pega objetos. Emite sons – vocaliza. Tenta alcançar e agarra objetos usando a mão. Rola, rasteja e senta com apoio por volta dos 06 meses.

Importante ressaltar que o ser humano vai aprendendo a se comunicar oralmente dos 06 meses aos 08 anos, portanto são necessárias atividades que agucem o ouvir e falar.

Esse desenvolvimento linguístico começa a ser fortalecido aos 06 meses. Assim, a criança vocaliza sons com entonação; reage ao seu nome; reage à voz humana virando a cabeça na direção do falante; diferencia tons agressivos de tons cordiais.

07 a 09 MESES: Senta com apoio em mão. Transfere objetos de uma mão para outra aos 09 meses. Consegue agarrar com o polegar e o indicador (movimento de pinça). Chora ao ficar sozinha. Vira a cabeça na direção de uma voz ou objeto sonoro. Rola. Leva os pés à boca.

10 a 12 MESES: Senta sem apoio. Estranha. Engatinha. Anda com apoio. Coloca-se em pé, caminha agarrando-se aos móveis, depois caminha sem ajuda, curva-se e agacha-se. Agarra uma colher segurando-a com a palma da mão, mas sem pontaria ao levá-la à boca.

Interage com o meio, regida pela afetividade definida pela simbiose afetiva da criança em seu meio social. A criança começa a negociar, com seu mundo sócio-afetivo, os significados próprios, via expressões tônicas. As emoções intermedeiam sua relação com o mundo.

AOS 12 MESES: usa uma ou mais palavras com significado (pode ser um fragmento de palavra, uma sílaba); compreende instruções simples, principalmente se vierem acompanhadas de uma indicação visual; percebe o valor social da linguagem (falamos quando estamos acompanhados).

13 a 20 MESES: Habilidades Motoras (Locomotoras amplas e finas e Manipulativas), caminha para trás e para os lados, corre (14 a 20 meses). Empilha dois blocos, coloca objetos em pequenos recipientes e despeja-os.

Predominam as atividades de investigação, exploração e conhecimento do mundo social e físico. Nesta fase, permanece a subordinação a um sincretismo subjetivo (a lógica da criança ainda não está presente), predominam as relações cognitivas da criança com o meio. O sincretismo é a principal característica do pensamento infantil. Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são: fabulação, contradição, tautologia (repetição de uma ideia, de maneira viciada, com palavras diferentes, mas com o mesmo sentido, ex.: “descer para baixo”) e elisão (supressão de letras numa palavra ou de uma expressão).

No princípio da representação, imitação motora gestual ou motricidade emocional, as suas ações não mais precisarão ter origem na ação do outro, vai “desprender-se”, podendo voltar-se para a imitação de cenas e acontecimentos, habilitando-se à representação da realidade.

Aos 18 meses seu vocabulário é de 5 a 20 palavras, principalmente substantivos. Pode repetir uma palavra ou frase ininterruptamente, geralmente palavras associadas ao que sente. É capaz de obedecer a comandos simples.

AOS 2 ANOS:

Desenvolvimento Físico

Já anda bem, sobe e desce sozinha, corre, senta-se, começa a deixar a fralda, sabe usar garfo e colher, consegue desenhar círculos, vira uma página de cada vez, chuta bola, tenta se vestir sozinha, faz torres com blocos de montar.

Desenvolvimento Social

Brinca sozinha, depende da ajuda dos adultos, brinca com bonecas, chama a si mesmo pelo nome, muito imatura socialmente, ainda não percebe os outros como “pessoas". Responde comandos simples.

Desenvolvimento Emocional

Auto-centrada começa a ter senso de propriedade e identidade, possessiva (“Isso é meu!”), demonstra negativismo e frustração, ainda não consegue fazer escolhas, gosta de contato físico, resiste a mudanças, mais interessada em diversão que em disciplina.

Desenvolvimento Intelectual

Diz palavras e frases simples, entende instruções simples, identifica imagens simples, gosta de olhar livros, capacidade de concentração baixa, consegue encaixar formas.

Sabe o nome de vários objetos do seu dia a dia. É capaz de usar pelo menos duas preposições ou advérbios que indicam lugar, geralmente *em* (e suas formas contraídas “na" e “no"), *embaixo* ou *em cima*. Combina palavras em uma frase curta (geralmente substantivo e verbo). Aproximadamente 2/3 do que a criança diz é inteligível. O vocabulário aumenta progressivamente. O ritmo e a fluência da fala é lento. Não controla o volume da voz. Usa corretamente os pronomes “eu" e “você". Começa a usar o pronome possessivo “meu". Responde a comandos como “Cadê o seu nariz (boca, olhos, etc.)?".

2 a 4 ANOS: Habilidades Motoras (Locomotoras amplas e finas e Manipulativas) corre com facilidade, sobe escadas usando um pé por degrau, pula nos dois pés, pedala e dirigi um triciclo. Apanha pequenos objetos (bolinhas de gude, morangos), segura um lápis com os dedos (2 a 3 anos), segura o lápis entre o polegar e os dois primeiros dedos (3 a 4 anos), recorta papel com tesoura. Controla os esfíncteres.

AOS 3 ANOS:

Desenvolvimento Físico

Corre bem, marcha, fica em um pé só, anda de costas, consegue desenhar cruzes, tenta desenhar pessoas, reconhece cores e letras, come sozinha, calça meias e sapatos sozinha, abotoa e desabotoa, faz torres altas, consegue servir líquidos.

Desenvolvimento Social

Oscila entre a brincadeira solitária e em grupo, gosta de estar acompanhada, respeita a vez de cada um, diferencia meninos e meninas, gosta de “ajudar" nas tarefas diárias, participativa, responde bem a comandos verbais.

Desenvolvimento Emocional

Gosta de seguir exemplos, atitude aberta e amigável, mais flexível a mudanças, mais segura, maior senso de identidade, começa a se aventurar, aprecia música.

Desenvolvimento Intelectual

Diz frases curtas, sua capacidade de comunicação cresce enormemente, conta pequenas histórias, usa as palavras para desenvolver pensamentos, tenta entender o que acontece a sua volta, faz perguntas, imaginativa, começa a recitar e a cantar. Usa os pronomes *eu, você, meu, seu*, corretamente. Faz algumas concordâncias de plural e acerta alguns verbos no passado. Domina advérbios de lugar como *fora, dentro, em cima, embaixo*. Sabe os nomes das partes do corpo. Domina frases com sujeito, verbo e objeto. Noventa por cento do que a criança diz já é inteligível. Compreende perguntas ligadas ao seu ambiente e as suas atividades diárias. Conta experiências de forma que os ouvintes entendam. Compreende perguntas do tipo “o que é que você tem que fazer quando estiver com sono, com fome, com frio?" Sabe dizer seu nome e sua idade. Não é ainda capaz de responder a todas as perguntas, mesmo que entenda o que foi dito.

03 a 06 ANOS

Aparece a imitação inteligente, constrói os significados diferenciados que ela dá para a própria ação, está voltada novamente para si própria, coloca-se em oposição ao outro num mecanismo de diferenciar-se. É mediada pela fala e pelo domínio do “meu/minha”, faz com que as ideias atinjam o sentimento de propriedade das coisas. Sua tarefa central é o processo de formação da personalidade.

AOS 4 ANOS

Desenvolvimento Físico

Pula em um pé só, desenha pessoas, corta com a tesoura, lava e seca o rosto, joga bola bem com as mãos, boa coordenação motora.

Desenvolvimento Social

Brinca com outras crianças, coopera, é sociável, fala muito, é versátil. Prefere brincadeiras que imitem o mundo adulto ou que ofereçam problemas para resolver.

Desenvolvimento Emocional

Segura, começa a forçar os limites da disciplina, desafia os adultos, precisa de limites e de controle moderado, que lhe deem também liberdade para se desenvolver.

Desenvolvimento Intelectual

Usa frases completas, faz muitas perguntas, aprende a generalizar, imaginação aguçada, dramatiza, consegue desenhar objetos simples parecidos com a realidade. Sabe o nome da maioria dos animais mais comuns, assim como de objetos comuns que vê em livros e revistas. Sabe o nome das cores mais comuns. Usa palavras de quatro sílabas. Entende o sentido de “por cima" e “por baixo". Fala muito enquanto brinca. Entende a noção de tamanho dos objetos (maior, menor, mais curto, mais alto, etc.). Segue instruções prontamente mesmo que os objetos mencionados não estejam em seu campo de visão. Repete palavras, frases, sílabas e sons aleatórios. Domina sons como *b, p, t, d, m, n* sem problemas.

04 a 07 ANOS: Habilidades Motoras (Locomotoras amplas e finas e Manipulativas) sob e desce degraus usando um pé por degrau, caminha na ponta dos pés e em linha fina, pula, arremessa e agarra muito bem. Enfia uma linha em contas e não na agulha (4 a 5 anos), enfia a linha na agulha (5 a 6 anos), agarra bem o lápis, mas escreve ou desenha com rigidez e com concentração.

AOS 5 ANOS

Desenvolvimento Físico

Salta, pula, anda de patins, skate, bom equilíbrio e controle muscular, anda de patinete e bicicleta, veste-se sozinha, desenha as primeiras letras, uma mão prevalece sobre a outra (destra ou canhota), dá laço no sapato, meninas com desenvolvimento muscular um ano a frente dos meninos.

Desenvolvimento Social

Muito cooperativa, tem amigos especiais, bem organizada, gosta de jogos simples de tabuleiro para vários jogadores, sente orgulho por suas conquistas, deseja assumir algumas responsabilidades.

Desenvolvimento Emocional

Boa auto-estima, estável, bem ajustada, gosta de estar acompanhada, capaz de criticar a si mesmo, gosta de assumir responsabilidade e de seguir regras.

Desenvolvimento Intelectual

Conta histórias longas, segue instruções bem, lê o próprio nome, conta até 10, pergunta o significado das palavras, reconhece as cores, começa a distinguir ficção da realidade, quer saber mais sobre o lugar onde vive (a cidade, as ruas, as lojas, etc.). Usa palavras descritivas espontaneamente, tanto adjetivos quanto advérbios. Entende antônimos como *grande/pequeno, mole/duro, pesado/leve, claro/escuro*, etc. A fala é completamente inteligível, mas pode ainda apresentar algum problema de articulação. Fala todas as vogais e as consoantes *b, p, d, t, m, n, c, g, j, nh.* É capaz de repetir frases com até nove palavras. Sabe explicar para que os objetos do dia a dia servem. Obedece até três comandos dados um atrás do outro sem interrupção. Sabe quantos anos tem. Entende bem as fases do dia e tempo: manhã, tarde, noite, dia, depois, mais tarde, durante, amanhã, ontem, hoje. A fala em geral é correta gramaticalmente.

AOS 6 ANOS

Intensifica-se a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo do pensamento. Esta redução do sincretismo e o estabelecimento da função categorial dependem do meio cultural no qual está inserida.

Fala bem as consoantes *f, v, x, z, s, r, l e lh.* A fala é inteligível e sabe como utilizá-la socialmente. Sabe contar histórias e relacionar imagens e objetos a acontecimentos.

Apresenta as estruturas operatórias de classificação, inclusão, seriação e conservação.

AOS 7 ANOS

Aprende a dizer as horas. Domina bem conceitos opostos, como começo/fim, parecido/diferente, etc. Lê textos pequenos e escreve ou copia palavras. Não tem mais problemas de pronúncia de consoantes da língua.

AOS 8 ANOS

Sabe explicar de forma bem complexa séries de eventos que ocorram no passado. Domina orações complexas (com conjunções do tipo *porque, porém, se, apesar de*) e pequenos problemas gramaticais como conjugação de alguns verbos e alguns plurais. Lê com facilidade e escreve pequenos textos. Usa expressões típicas de determinados contextos sociais (cumprimentos, formalidades). Consegue entender instruções complexas sem que sejam repetidas. Tem bom conceito de tempo, quantidade e números.

IV. INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

> *"A professora e o professor precisam reconhecer em si próprios e em seus alunos a capacidade pensante não só quando produzem alguma atividade visível, mas também quando permanecem em silêncio e até apáticos. (...) Não mostrar que se pensa não é indicativo de que não se pensa. A arte do professor é saber descobrir e mostrar a seus alunos o quanto eles pensam, inclusive sem perceber isso."* (Alícia Fernández - *O saber em jogo)*

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta quando fazem os arranjos de espaços, objetos, horários e agrupamentos infantis. A intervenção é direta sempre que interagem com as crianças e lhes apresentam modelos, respondem o que elas perguntam, fazem perguntas para conhecer suas repostas, ouvem quando elas se emocionam ou desejam falar, opõem-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seus olhares, ensinam regras sociais de seu grupo ou aperfeiçoam seu modo de sentir as situações, criam condições para o pensar, sempre com uma atenção e observação constantes. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação do espaço, da seleção de materiais, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora deverá estar sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante, apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais garantem às crianças a segurança necessária para ir além do conhecimento e experimentar o novo.

O professor deve ser responsável pelo bom humor na escola, envolvendo-se na geração de contentamento, alegria e entusiasmo. Assim, ele enriquece o trabalho, contamina as crianças e potencializa o humor dentro da escola. O bom professor tem, entre outras características, o elemento fundamental para despertar o gosto pelo belo, pelo democrático, pelo novo. A ousadia não está só em fazer propostas mirabolantes, mas criar um ambiente sensacional e inesquecível. É o fazer naturalmente.

Imaginamos o professor assim: criando esse ambiente de entusiasmo, prazer e alegria contagiante. E isso se faz com atitudes que queremos que as crianças incorporem, como a democracia, saber ouvir. Não se ensina a saber ouvir, mas se ouve, presta-se atenção ao aluno, que uma hora observa e aprende. Tal postura tem que ser

constantemente desenvolvida, pois muitas vezes ela não foi incorporada na nossa maneira de ser.

O professor precisa entender que a escola é o espaço privilegiado de aprendizagem para todas as crianças e então compreender que esse lugar deve ser bem planejado com situações intensas. Um ambiente que fale, provoque, chame e acolha. E não basta a criança ver, é preciso falar sobre: o que sente, se já pensou nisso antes, se já passou por alguma situação, o que faria se fosse com ela. Desenhar e falar são atitudes importantes. Se a emoção que a criança teve ao conhecer algo novo é tamanha, deixe-a manifestar desenhando, dramatizando e que fale depois da explosão de sentimentos. O professor deve encorajar o que já despertou pelo belo, pelo bom e pelo novo nessa vida e também ajudar aqueles que ainda não têm esse dispositivo criando situações e possibilitando-a expor o que sente. "Isso fez sentido para você? Te fez pensar em algo que você quer dizer? Então quer levar o livro para casa e ler com sua mãe?"

Dessa forma, estar atento a elementos que amenizam a dor ou oportunizam diálogos com a família e grupos é fundamental, já que o papel da escola também é o desenvolvimento psicológico e é esse que vai estruturar todos os outros. Uma criança inteligente, mas triste ou agressiva, não faz nada com o seu potencial cognitivo. Muito pelo contrário, se prejudica, pois sabe bolar situação de desafeto, de conflito, é inteligente o suficiente para isso.

Diante destas indicações e considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação infantil, espera-se que embasados em princípios orientadores desenvolvam-se estratégias prazerosas e inteligentes de ação criando um ambiente favorável, que promova a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. É preciso, então organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância.

<u>Algumas considerações importantes:</u>

- Disponibilizar tempo para as brincadeiras de maneira que possam ensinar e aprender através do brincar;
- Disponibilizar materiais adequados em quantidade e qualidade e devidamente organizados para as crianças terem acesso quando sentirem necessidade do seu uso;
- Valorizar as atividades das crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço e criando condições para ampliar o pensamento;
- Transformar as famosas "rodas de conversa" em espaços reais de aprendizagem e interação criando oportunidades para a criança dialogar, confrontar pontos de vista e assim favorecer seu pensamento e expressão;
- Favorecer e estimular em todas as ações a criatividade, o gosto pela leitura, o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e as regras sociais, bem como ampliar o conhecimento cultural e a consciência do seu direito às brincadeiras, à alegria e à vida;
- É preciso planejar as atividades, não significando apenas colocar no papel objetivos e procedimentos e sim buscar todos os elementos necessários para que o trabalho planejado aconteça;
- Saber que todo espaço é educador e que toda a proposta pedagógica está presente em todos os ambientes. É fundamental pensar como as crianças poderão dele usufruir;

- Buscar consensos pedagógicos, compartilhar ideias, discutir dificuldades, trocar opiniões construir posições são ações extremamente importantes no ambiente da escola, pois todos educam e as ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo;
- Conhecer o que é característico da faixa etária para poder atuar com coerência;
- Ter claro que é imprescindível a leitura, a pesquisa, o conhecimento teórico. É preciso nutrir-se para poder atuar;
- Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros: incentivar as brincadeiras, dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias, oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente, organizar o tempo e o espaço de modo flexível;
- Reconhecer a importância das relações afetivas e acolhedoras no ambiente escolar.

Princípios Educativos - Visando a sua concretização da prática:

1- Diversidade e singularidade.

Intervenções possíveis:

- Reconhecer a diversidade cultural existente dentro da sala de aula;
- Ver em cada criança sua forma de ser e estar no mundo;
- Pensar em práticas que atendam às diferenças;
- Respeitar os diferentes modos de aprender;
- Criar atividades que trabalhem o confronto e o entrelaçamento das diferenças;
- Aproveitar o diferente para reinventar o espaço escolar;
- Olhar a criança pela sua voz, gestos, olhares e tentar compreender o pensamento que há nas produções infantis, fruto da atividade de construção;
- Propor trabalhos diversificados que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo realizando práticas educativas diversas.

2- Sustentabilidade, Democracia e participação.

Intervenções possíveis:

- Promover atividades na escola que envolvam crianças, pais, professores e funcionários;
- Formar grupos que se reúnam periodicamente para discutir assuntos pertinentes ao funcionamento da escola ou para tomada de decisões;
- Reunir as crianças diariamente para planejar as atividades do dia e para avaliar os trabalhos através de perguntas e respostas ou avaliação coletiva das produções;
- Promover atividades que façam sentido para as crianças e com isso tenham sustentabilidade. Todo trabalho desenvolvido deve ser apoiado no que é significativo para criança;
- Privilegiar o trabalho em grupo e desta forma favorecer muitas possibilidades de trocas, construindo uma relação afetiva e próxima;

- Desenvolver práticas educativas que considerem a participação - nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados.

3- Ludicidade e brincadeira.

Intervenções possíveis:

- Criar contextos interessantes para que a brincadeira ocorra de forma mais aprofundada - nesse sentido, escolher uma ou mais temáticas a serem desenvolvidas, criando cenários para tanto: desfile de bonecas, corrida, fazendinha, viagem espacial, etc.;
- Conseguir materiais de sucata de marcenaria, tais como retalhos de madeira, tapeçaria, costureira, indústria têxtil, supermercado e outros para compor a matéria-prima do futuro acervo de brinquedos e jogos artesanais para montagem de oficinas de criação;
- Organizar campanhas para se ter materiais expressivos, como sucatas, estabelecendo um espaço dentro ou fora da brinquedoteca para recebê-los e classificá-los de acordo com suas características, para facilitar o uso;
- Convidar familiares a ensinarem o que sabem produzir de jogos e brinquedos;
- Realizar oficinas de criação de brinquedos e jogos conhecidos;
- Produzir jogos para presentear as pessoas em ocasiões especiais;
- Criar uma hemeroteca só com recortes de dicas de montagem de jogos e brinquedos;
- Registrar os próprios jogos criados, fotografando-os e montado uma pasta com modo de confeccionar e/ou regras necessárias para uso;
- Fazer campanhas para arrecadar brinquedos quebrados e, a partir deles, criar novos.

4- Estética como experiência individual e coletiva.

Intervenções possíveis

- Incentivar a estruturação do espaço, a organização e a adequação de materiais;
- Evitar desenhos estereotipados e favorecer desenhos que tenham a ver com a criança;
- Estimular a criança a estabelecer relações entre o que pensa e as imagens que vê;
- Oferecer cotidianamente produtos culturais de qualidade;
- Deixar as paredes brancas no início do ano “convidando” a criança a colorir aos poucos mostrando o trabalho desenvolvido na escola;
- Deixar que os móveis, as paredes, construam o melhor suporte possível para fazer emergir a expressão das crianças;
- Pensar a escola como fonte de permanente surpresa, fazendo com que cada canto ofereça referências inusitadas e enriquecedoras;
- Criar um espaço onde fiquem fotos da turma, exposições de pinturas, desenhos, construções, tudo organizado em painéis caprichados nos corredores e outros espaços;

- Criar instalações com a marca das crianças de forma a criarem uma interferência interessante no espaço;
- Pensar espaços que proporcionem aconchego e privacidade, onde a criança possa ficar tranquila quando desejar. Ex: Um canto com tapete e almofadas;
- O professor deve organizar as paredes e murais, podendo fazer juntamente com as crianças, mas sendo ele responsável pela escolha da maneira como será exposto. Ele é o "curador";
- Cuidar para que não ocorra uma poluição visual. O ambiente deverá mostrar os trabalhos e ao mesmo tempo ter uma aparência *clean.*
- Mostrar para as crianças não apenas músicas rotuladas para o público infantil e sim músicas de qualidade;
- Sempre analisar a qualidade da peça teatral que vamos oferecer aos nossos alunos;
- O professor não deve proibir brinquedos como Mickey, Barbie, Xuxa e outros trazidos pela criança, mas quando a escola der a referência deve ter por objetivo enriquecer o repertório das crianças. O professor deve completar a experiência que a criança não tem;
- Junto com as crianças, observar o trabalho e avaliar o que foi produzido;
- Ajudar a criança a observar detalhadamente a natureza e o espaço da escola.

5- Indissociabilidade entre educar e cuidar.

Intervenções possíveis:

- Em toda situação de cuidar, deve estar inserida a ideia do aprender e vice-versa. Não se trata, por exemplo, de pedagogizar a troca de fraldas ensinando as partes do corpo, mas pensando no cuidado do corpo como conteúdo educacional, como algo que se aprende com a cultura;
- Todos os profissionais que lidam com as crianças dentro da escola devem cuidar e educar;
- Todas as práticas cotidianas são cuidados educacionais;

Ações que podem ser promovidas na educação infantil:

- Ampliar o repertório de histórias com momentos de contação e leitura (Ex: ensaiar histórias para apresentações reais; registrar estas apresentações em áudio ou vídeo para assistir e aperfeiçoar o trabalho realizado; promover a hora da história com convite estendido à comunidade; propor apresentação de histórias para outras classes e outras U.Es.; organizar os livros e outros materiais de forma acessível para as crianças; confeccionar sacolas para as crianças levarem os livros escolhidos por elas para casa; organizar uma biblioteca na classe; estimular o grupo a trocar ideias e apreciar as leituras realizadas);
- Desenvolver situações de leitura com diferentes objetivos (buscar informações, pesquisar, ler por prazer, ler para se divertir, etc.);
- Levantar hipóteses e previsões sobre o texto a ser lido e ensinar a fazer isso se baseando no gênero, no título, no subtítulo, nas ilustrações, etc.;

- Escrever com a criança um bilhete para os pais, a lista dos nomes das crianças da classe, regras de um jogo, convites, bilhetes e outras situações. Expor a criança a práticas de leitura e escrita em que elas se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação;
- Incentivar a prática da escrita do próprio nome em situações em que isso se faça necessário. Incentivar o uso de tarjetas em várias dinâmicas criadas na sala de aula e em outro ambiente;
- Incentivar a postura de leitura - ler acompanhando com o dedinho uma quadrinha, cantiga ou parlenda que conheça de cor;
- Ampliar a aprendizagem das crianças sobre como interagir com diferentes parceiros em diferentes agrupamentos (duplas, trios, pequenos grupos, etc.) usando palavras, gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo a comunicar-se intencionalmente (Ex: oferecer materiais e sugerir atividades em que as crianças tenham certa dificuldade para fazer sozinha, mas que com a ajuda de um colega a dificuldade desaparece; organizar a classe de forma que os alunos tenham que ficar em grupos e não em filas de carteiras, oferecendo situações de diálogo entre as crianças e proporcionando com isto que pouco a pouco elas aprendam a escutar e argumentar);
- Utilizar as brincadeiras tradicionais como ferramenta para a criança criar cultura, explorando o mundo, ampliando sua percepção sobre si mesma, organizando seu pensamento e trabalhando seus afetos (Ex: participar de cirandas e brincadeiras de roda, imitar gestos e cantos do professor, utilizar um cabo de vassoura como um cavalinho ou um pedaço de madeira como um microfone; pegar algo leve e fingir que é pesado; ter uma caixa com algumas fantasias ou adereços, como colares, *echarpes*, chapéus, máscaras, etc.; brincar de imitar situações cotidianas; brincar de casinha; salão de beleza; oficina, etc.;);
- Levar as crianças a observarem as diferenças entre o estado inicial e final da matéria (colocar água em um copo – líquido – no freezer e observar no final da aula como ficou esta água – dura/gelo; ver o feijão antes de ser cozido, observar o tamanho da semente depois de ser cozido – maior, mais macio; observar quais são as plantas que ocupam o mesmo espaço que elas;
- Oferecer para as crianças a maior quantidade de experiências envolvendo os diferentes usos dos números (contar objetos, incentivar a prática de colecionar folhas, pedras, tampinhas, figurinhas; manipular objetos possibilitando a identificação de atributos; registrar quantas crianças faltaram; utilizar o calendário; calcular quantos dias faltam para determinada atividade – passeios, férias, festas; marcar os pontos de um jogo; contar votos; medir e comparar o tamanho dos objetos, etc.);
- Realizar trabalho que envolva a matemática sempre inserida e integrada no cotidiano da criança, por exemplo, utilizar cantigas e rimas infantis envolvendo contagem e números, medir o tamanho dos pés e depois olhar o número dos sapatos, fazer quadro de aniversariantes contendo data e idade, acompanhar a passagem do tempo utilizando o calendário, marcar os pontos de uma partida, contar votos, anotar nas atividades de jogos as regras e sequências.

V. MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO ENSINO

Para criar condições que flexibilizem o tempo e a retomada dos conteúdos, e ainda possibilitem ampla exploração dos espaços, as escolas deverão estruturar seu Projeto de Ensino em diferentes modalidades organizativas, de acordo com as sugestões de Delia Lerner (2002): projetos, atividades habituais, sequências de atividades e atividades independentes.

Os **Projetos** (ou projetos didáticos), não devem ser confundidos com Projeto de Escola. Têm como característica principal iniciar-se por uma situação-problema e se articular em função de um propósito, um produto final (um livro, uma peça teatral, etc.). Sua maior qualidade é oferecer um contexto para que o esforço de estudar tenha sentido e os alunos realizem aprendizagens com alto grau de significação.

Projetos é a modalidade que mais se identifica com trabalhos interdisciplinares. Podem durar dias, meses ou anos, e este último é o mais recomendado, pois permite ao professor compartilhar o planejamento das ações voltadas ao produto final com seus alunos e desenvolver suas capacidades para elaborar cronogramas e replanejar.

As **atividades habituais** são aquelas que acontecem regularmente (uma vez por semana ou quinzenalmente), são utilizadas objetivando formação de hábitos ou na construção de atitudes. Ex.: leitura de jornais, confecção da Agenda do Dia, roda, etc.

Atividades independentes correspondem às necessidades didáticas que surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, normalmente envolvem questões de violência, ética e sentimentos, e impõem intervenção educativa do professor. Todavia há fatos que ocorrem que também justificam sua utilização, tais como situações que tumultuam a rotina, criam expectativa e interesse no aluno, a saber: um acidente no trajeto de casa para a escola, um artigo de jornal, um brinquedo novo, etc.

A combinação dessas diferentes modalidades proporciona ao professor possibilidades de atuar com processos de aprendizagem realmente significativos, articulando diferentes conteúdos com as diferentes modalidades a fim de evitar a fragmentação do conhecimento e responder melhor ao desafio de ensinar.

VI. AVALIAÇÃO

Avaliar na Educação Infantil exige instrumentos diferenciados daqueles utilizados no Ensino Fundamental. Nesse sentido, aqueles que melhor se adequam a essa tarefa são **a observação, a escuta e o registro**. O professor sensível que observa as reações e o desenvolvimento de suas crianças desenvolve modalidades de documentação do registro que nortearão seu trabalho, ou seja, não registrar para que alguém leia, mas registrar para nortear seu trabalho, para levantar possibilidades e necessidades de intervenção.

Na Educação Infantil, a avaliação não é centrada no indivíduo, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos por meio da testagem, da medida, da classificação. Ela é focada no processo e não apenas no resultado final. Ela é um ponto de partida e não

ponto de chegada. É necessário que o professor utilize de reflexões sistemáticas, por meio de ferramentas específicas e avalie o seu trabalho, o trabalho da instituição, a participação e o envolvimento dos pais, a execução dos projetos. Desta maneira, a avaliação deixa de ser apenas instrumento para medir as crianças, passa a ser análise de todo um processo.

REGISTRO AVALIATIVO

1) *DIVERSIDADE E SINGULARIDADE*

Observar, registrar e considerar no planejamento de suas intervenções:

- as interações da criança com as outras crianças (meninos e meninas da mesma turma e também de outras turmas – crianças mais novas e mais velhas), com o professor, com os demais funcionários da escola, com seus familiares, com os familiares das outras crianças e demais membros da comunidade, nas brincadeiras, durante as situações de rotina, nos trabalhos em grupo, nas visitas e passeios. Nesses casos, observar se a criança é participativa, as relações de poder (se suas relações são democráticas, se há respeito, gentileza, atitudes cooperativas ou exclusão e segregação) e os vínculos que estabelece nas diversas situações do dia a dia da escola. Por exemplo: se chama os colegas e funcionários da escola pelo nome, se produz falas como “eu não brinco com o ... porque ele bate muito”, ou “não dê o trabalhinho para a ... porque ela não sabe nada”, “não podemos ir para a merenda agora porque os 'cavalões' estão todos lá”, “cuidado com a mãe da ... porque ela é barraqueira”, como recebem uma “visita” na classe e nos eventos da escola, como tratam as pessoas idosas e as crianças menores...

- o interesse da criança e as interações que estabelece com os diversos elementos da natureza, os diferentes instrumentos e artefatos. Por exemplo: se sentem medo ou ficam curiosas com a chuva, que tipo de roupas utilizam nos diferentes climas, os cuidados com as plantas da escola e animais que ficam soltos pelas redondezas, se trazem objetos de casa como bijuterias, maquiagens, brinquedos, objetos produzidos por eles...

- as singularidades de cada criança, suas preferências, gostos, desejos, sentimentos, pensamentos, opiniões, dúvidas, conhecimentos... se a criança consegue manifestá-las no dia a dia da escola e se há respeito por elas. Por exemplo: as músicas que ouve, os filmes que prefere (de terror, clássicos, infantis diversos...), as histórias que conta, ou nas falas como “para onde a gente vai quando a gente morre”, “meu pai/mãe vem na festa da escola?”, “eu não gosto desta história”...

- se a criança manifesta os elementos culturais do grupo ao qual ela pertence e se ela percebe e respeita as diferenças entre os variados grupos e suas culturas. Por exemplo: “eu não posso dançar na festa junina porque isso não é coisa de Deus”, gírias e expressões que usa como “ô mano”, “véio”, “que benção!” e os comentários que as demais crianças fazem quando as escutam, se fala sobre os animais e plantas que tem no seu quintal, os trajes que usa, as “lendas urbanas” que conta...

2) *SUSTENTABILIDADE, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO*

Observar, registrar e considerar no planejamento de suas intervenções:

- s*e, quando e como* a criança *opina* ou não sobre as questões que dizem respeito à escola; s*e, quando e como* a criança *decide* ou não sobre estas questões e s*e, quando e como* a criança *participa* ou não delas. Como exemplos para ilustrar a avaliação dentro deste princípio, podemos avaliar se a criança tem a oportunidade de decidir entre não ouvir histórias e folhear um livro ou desenhar; se ela consegue decidir sozinha, ou se precisa se pautar na decisão de um amigo, na escolha entre usar canetinha hidrocor ou tinta guache para desenhar sobre o papelão; se a criança participa das decisões sobre qual a dança que irá apresentar para seus familiares; se a criança participa, dando seu voto, em situações de decisão de gastos financeiros da escola, como por exemplo, na compra de brinquedos para o faz-de-conta...

- as escolhas feitas pela criança entre uma ou outra atividade, um ou outro ambiente, um ou outro grupo de colegas para trabalhar. Além daqueles citados acima, podemos observar, por exemplo, se a criança sempre escolhe a mesma atividade - pega sempre o mesmo brinquedo, nunca escuta histórias se tiver a oportunidade de escolher entre esta atividade e folhear gibis; se ela sempre escolhe os mesmos espaços - sempre escolhe o parque se tiver de escolher entre ele e outro lugar ou o vídeo se puder escolher entre ele e o parque; se ela escolhe os mesmos pares - escolhe sempre os mesmos amiguinhos para brincar ou para fazer trabalhos em grupo, nunca escolhe as meninas ou os meninos, ou se prefere trabalhar sozinha...

- as indagações feitas pela criança sobre a organização da escola, sobre o atendimento ou a forma como é tratada por este ou aquele colega, por este ou aquele funcionário da escola. Devemos perceber, por exemplo, se a criança questiona a falta de um latão de lixo no parque; sobre o tempo que fica na biblioteca; se pode ser mais ou menos, sobre a altura das prateleiras;sobre o estado dos brinquedos do parque ou da classe, dos livros da biblioteca...; se a criança questiona sobre como é tratada por certos funcionários – sempre gritando ou com paciência...

- as reações da criança no grupo para resolver seus conflitos e/ou dos seus colegas negociando, dialogando, respeitando, participando. Precisamos observar, por exemplo, se a criança negocia com o colega para poder também usar o mesmo material ou toma de suas mãos, pede para professora, apenas chora...

- as atitudes e falas da criança com relação ao respeito à natureza, aos recursos naturais e à redução do consumo. Desta forma, devemos observar se, por exemplo, fecha a torneira ou não se importa em deixá-la aberta; se consegue analisar a possibilidade ou não de reaproveitamento de algum material (papel, cola, borracha, lápis, etc.); se desliga os ventiladores e apaga as luzes ao sair da classe; se questiona sobre a quantidade de alimento que é desperdiçado durante o lanche; se aproveita o material do ano anterior ou faz questão de possuir os materiais da moda; se compartilha seu material ou não...

3) LUDICIDADE E BRINCADEIRA

Observar, registrar e considerar no planejamento de suas intervenções:

- *se, quando e como* o bebê brinca consigo mesmo. Por exemplo, se brinca com o seu próprio corpo (de abrir e fechar os olhos, de tentar pegar os dedinhos do pé, de colocar o pé na boca, de fazer bolinhas com a saliva, de franzir o nariz ...), se brinca com os objetos e o espaço da classe (arrisca-se a pegar as grades do berço, a rolar nele, no tapete da classe, se joga coisas no chão, procura coisas, busca com o olhar as pessoas que convivem com ele)...

- como a criança brinca, se amplia a atividade lúdica para outros contextos e com quem realiza estas atividades (sozinha, com outras crianças, com os adultos). Por exemplo, observamos se a criança amplia seu repertório inicial de brincadeiras: antes só jogava a bola no chão, agora chuta, esconde, lança; antes só brincava com os dedinhos, agora usa-o para indicar quantos anos tem; se utiliza o vocabulário das brincadeiras em outros contextos (tenta fazer seus pais lembrarem a música que aprendeu na escola, imita a professora para chamar atenção para algo ou alguém); se expressa suas sensações ao brincar (muda o tom de voz para imitar o lobo, a bruxa, a professora... imita o som do carro ao empurrá-lo pela classe ...)

- a expressão da criança nas atividades lúdicas: se se surpreende, se diverte, como interage com os colegas ou com os adultos, quais as suas reações nessas interações (chora, brinca, morde...). Assim, podemos perceber a reação de uma criança, por exemplo, quando outra sai de dentro da vaquinha que está no pátio (se chora, se espanta, sorri, tenta descobrir como saiu de lá de dentro...); se ao brincar com a “meleca” se diverte sorrindo, se reage negativamente chorando, se mergulha todo o corpo na meleca ou só as pontas dos dedos; como brinca com a água, bucha e sabão no horário de banho; se tenta imitar o que o outro coleguinha está fazendo...

- a maneira lúdica com que a criança interage com os conhecimentos mais formais/ científicos. Por exemplo, se demonstra nas atividades de pintura satisfação em explorar as possibilidades dos materiais oferecidos a ela; se se mostra curiosa e se diverte ao observar as características de determinado animal trazido para a classe; se utiliza nas suas brincadeiras elementos do que foi aprendido na classe (como não colocar folhas na boca porque podem ser venenosas ou ao fazer bolinhos de areia classifica-os como maior ou menor ou de acordo com sua forma geométrica...).

4) *ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA*

Observar, registrar e considerar no planejamento de suas intervenções:

- quando as crianças apontam, destacam, prestam atenção aos detalhes que a cercam em seu cotidiano escolar. Exemplos: quando reconhecem uma melodia que é sempre entoada na classe e outro grupo de crianças cantam, ou quando ela aparece em um filme, ou quando toca no rádio ou na TV; quando reconhecem um detalhe de uma história em outro contexto: é a rosa do Pequeno Príncipe, ou se parece com a trança da Rapunzel, esta maçã parece a maçã da Branca de Neve, vamos fazer uma trilha de pedrinhas como fizeram Joãozinho e Maria, façamos uma cabana como a dos índios, etc.; quando percebem detalhes em uma obra de arte - “As formas arredondados do Botero”, “Os olhos arregalados nos personagens do Jocelino Soares", “A expressão de tristeza do Palhaço de Picasso, as cores vibrantes nos quadros de Aldemir Martins etc.”

- quando as crianças apreciam o trabalho dos colegas e tecem comentários sugerindo formas de concluí-lo, sugerindo maneiras para expor, sugerindo formas de melhorá-lo, etc.

- quando as crianças desenham, se procuram experimentar movimentos e/ou materiais diversos. Se ampliam seus movimentos: ao pintar, inicialmente, usando todo o corpo, depois usando as duas mãos, depois uma única mão, depois o dedinho, depois utiliza o movimento de pinça e pega outros suportes (gizão, lápis de cor, canetinha, etc.); ao se locomover: rolando, arriscando ficar em pé, trocando passinhos apoiado em alguém ou alguma coisa, andando sozinho, caindo e levantando, correndo, caminhando, etc. Se ampliam seu repertório de formas e registros gráficos: inicialmente só garatujando (rabiscando), a seguir descobrem as formas circulares, depois se preocupam com a cor, depois se preocupam com a figuração, etc.

- quando e como as crianças expressam seus sentimentos, suas sensações e ideias ao compartilharem suas produções, quando vivenciam determinadas situações. Por exemplo: ao assistir a um vídeo ou ao folhear um livro, reconhece algum detalhe apontando com o dedinho ou balbuciando alguma palavra; sugere que o coleguinha utilize mais cores em seu trabalho ("tem muito vermelho neste desenho porque você não pinta um pouquinho de amarelo?"); elogia o trabalho do coleguinha ("Seu desenho parece de um artista..."); ao ouvir uma música tenta acompanhar seu ritmo por meio de movimentos de seu corpo ou balbuciando a melodia.

- o prazer e as sensações demonstrados pelas crianças nas experiências que envolvem os cinco sentidos. Por exemplo: se gosta ou não de ser acariciada e de acariciar; se demonstra prazer ou estranheza ao sentir o cheiro de determinado alimento; se rejeita determinado alimento fazendo caretas ou se demonstra preferências alimentares sorrindo ou mesmo por meio de palavras; se aprecia andar descalço ou se expressa prazer ou incômodo ao andar sobre a grama, o chão gelado, sobre a areia do parque; como reage aos sons relacionando ao seu imaginário, como por exemplo: "o barulho dos sininhos da árvore de natal é bonito para poder chamar o Papai Noel"...

5) INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAR E CUIDAR

Este princípio educativo trata das questões referentes aos "cuidados educacionais", ou seja, de todas as práticas cotidianas das escolas. Portanto, além de tudo o que já tratamos nos princípios anteriores, podemos incluir a observação, o registro e a consideração no planejamento de suas intervenções:

- dos conhecimentos e conquistas da criança em relação ao atendimento de suas necessidades físicas e aos cuidados com seu corpo: se come com ou sem ajuda e se se interessa em experimentar novos alimentos; se está atenta à vontade de evacuar ou urinar; se se dirige ao banheiro por conta própria; se gosta de tomar banho e demonstra autonomia progressiva nesta atividade; se demonstra necessidade de descanso ao longo do dia e quais são os seus rituais para conseguir dormir; se se interessa em aprender a amarrar os cadarços de seu tênis sozinha...

- se é atenta e identifica situações de risco no seu ambiente, prevenindo a si mesma e às pessoas com as quais convive contra acidentes: se ao encontrar objetos pontiagudos chama um adulto para tomar as devidas providências; se está atenta e toma cuidado ao andar em superfícies molhadas; se se posiciona com cuidado ao brincar no escorregador; se alerta algum colega sobre a possibilidade de ele se machucar...

- se a criança pede ajuda nas situações em que isso se faz necessário, demonstrando vínculo com os adultos que cuidam dela e também com seus colegas. Por exemplo, se pede ajuda a um colega quando se machuca, se pede ajuda à professora quando não compreendeu alguma atividade, se pede ajuda ao funcionário da escola para fechar uma torneira...

- se a criança percebe e valoriza suas conquistas pessoais: se se demonstra satisfeita ao realizar um desenho com um material novo, se fica feliz ao conseguir comunicar seu desejo de comer algo a sua professora, se demonstra alegria ao conseguir acompanhar seus colegas em uma canção...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar"
Antonio Machado(1875-1939)

Tendo como referência as palavras do poeta espanhol Antônio Machado (1875-1939), chega-se às considerações finais deste documento, com a humilde pretensão de apontar caminhos para o trabalho que se realizará em nossas unidades escolares, contribuindo para o planejamento de propostas mais claras para os educadores e mais desafiadoras para nossas crianças. Não se trata de esgotar a discussão sobre o assunto, ao contrário, pretende ser a mola propulsora que estimule as reflexões e subsidie as decisões dos profissionais no planejamento e acompanhamento do trabalho educacional realizado no interior de cada sala de aula. Para que isto ocorra, é necessário que os profissionais da educação:

- Façam uso do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para estudar sobre a cultura infantil e a construção do conhecimento;
- Desenvolvam a prática de ouvir as crianças para planejar seu trabalho e de fazer o registro reflexivo de suas ações;
- Entendam a criança como produtora de cultura;
- Compreendam que o universo infantil é singular e diverso, portanto, qualquer forma de homogeneização de comportamentos ou busca de padrões de respostas serão improdutivas e frustrantes;
- Observem que a ludicidade e a brincadeira são os principais instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem;
- Compreendam que todas as ações realizadas no interior da escola fazem parte do currículo, portanto educar e cuidar são aspectos indissociáveis à educação infantil e não ações de menor valor;
- Entendam que a autonomia infantil é construída quando as crianças têm a oportunidade de participar das discussões coletivas e das tomadas de decisões;
- Utilizem a observação, a escuta e o registro como instrumentos para avaliar seu trabalho e o desenvolvimento das crianças.

Assim, todos poderão se orgulhar e se beneficiar cada vez mais da qualidade da "educação infantil" que esta rede oferece para suas crianças, o bem máximo que um município pode ousar ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. “Wallon e a Educação”. In: _____ et al. *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2000

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (org*). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BEE, H. *A Criança em Desenvolvimento.* 9.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BRASIL. MEC. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Vols. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTORINA, J. A. “O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação”. In: _____ et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1988.

CORRÊA, M. A. As relações existentes entre os pressupostos teóricos da epistemologia genética piagetiana e a utilização da produção textual no espaço escolar. In: Ciências e Letras. Porto Alegre, N.26, pp.79-96, jul./dez. 1999.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento em si.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAVIS, C. *"O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky".* In: Anais: I Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

ERIKSON, E.H. *Infância e sociedade* 2.ed. Trad.: G. Amado. Rio de Janeiro: Zahar,1976.

ERIKSON, E.H. *Identidade: Juventude e crise.* 2.ed. Trad.: A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. *O ciclo da vida completo.* Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

FARIA, A. R. *Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.* 4.ed. São Paulo : Ática, 1998.

Fernández, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Trad.: Neusa Dern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1988

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H. ; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.* 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.(Educação e conhecimento).

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.* Porto Alegre: Mediação, 2000.

KAMII, C. *A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.* Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

KLISYS, A.; FONSECA, E. *Brincar e Ler para Viver – um guia para estruturação de espaços educativos e incentivo lúdico e à leitura*. São Paulo: Instituto Hedging-Griffo, 2008.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2002.

LIMA, L. O. *Piaget para principiantes.* 2.ed. São Paulo: Summus, 1980.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A. et al. *Henri Wallon – Psicologia e educação.* São Paulo: Loyola, 2000.

GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. (org.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.* Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARTINS, M. F. *Brincar é Preciso! – Guia para mães, pais, educadores e para quem possa interessar...* . São Paulo: Evoluir Cultura, 2009.

MEC/Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. BARBOSA, Mara Carmen S. (cons.), Brasil: Brasília, 2009.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários a educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2000.

NISBETT, J.; SHUCKSMITH, J. *Learning strategies*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

NOACK, J. A idéia de identidade sob uma perspectiva semiótica. GALAXIA, n. 12, v. 6., 2006. ISSN 1519-311X

NOACK, J. Reflexões sobre o acesso empírico da teoria de Erik H. Erikson. Interação em Psicologia, n. 11, v. 1., 2007. ISSN 1516-1854

NÖEL, B. *La métacognition.* Paris: Èditions Universitaries, 1991.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vigotsky. In: De la Taille., *Piaget, Vigotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *"O pensamento e a linguagem na perspectiva sócio-histórica".* In: Anais: I Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica. Ijuí : UNIJUÍ, 1993.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* 2.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1988.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Olympio – Unesco, 1973.

_____. *O nascimento da inteligência na criança.* 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Seis estudos de Psicologia*. Trad.: Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, J. e GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento.* São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. SME/SÃO PAULO: SME / DOT, 2007.

SCHAFFER, M. "O construtivismo-interacionista e as novas intersecções". In: Anais: I Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP. Manual Crescendo com Saúde. 2006

SMOLKA, A. L. B. et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. (Série Novas Perspectivas).

VERÍSSIMO, M. R. A. M. *"O materialismo histórico e dialético nas abordagens de Vygotsky e Wallon acerca do pensamento e da linguagem".* In: Educação e filosofia, v.10, n.19, p.129-143, jan./jun. 1996.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

_____. *"Psicologia da Arte".* São Paulo*:* Martins Fontes, 2001.

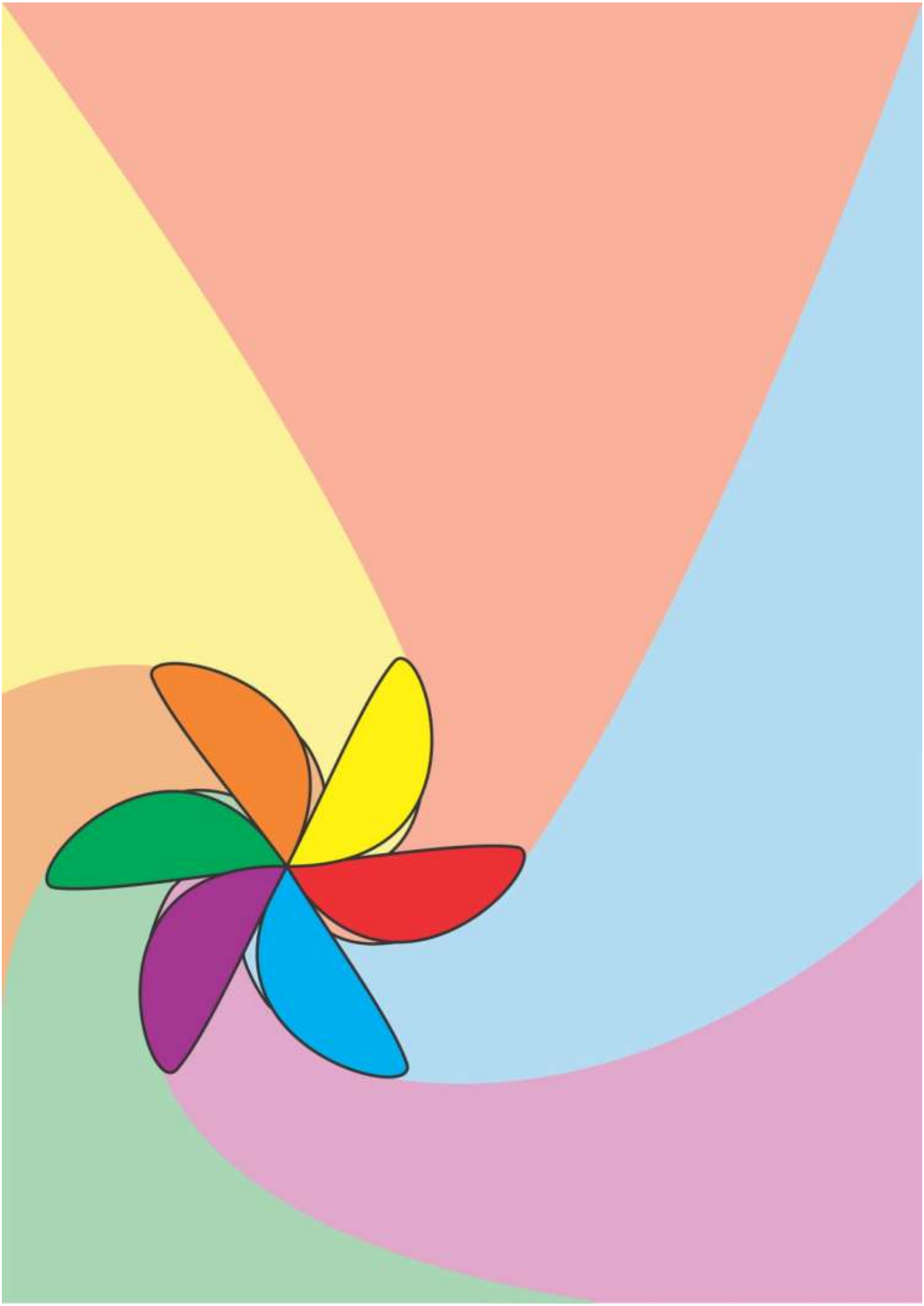
_____.*"Psicologia Pedagógica."* Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, LEV S. et al. *"Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem."* São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *Do acto ao pensamento.* Lisboa: Moraes, 1979.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100009



PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DE 0 A 2

SME SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2016

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira

COORDENADORIA PEDAGÓGICA
Maridalva Oliveira Amorim Bertacini

DEPARTAMENTO DE ENSINO
Ricardo Martins

GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO
Juliana Vargas Passarini

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Eliani Ragonha

ASSESSORIA PEDAGÓGICA
Débora Rana e Silvana Augusto

FORMADORAS LOCAIS E ORGANIZADORAS DO MATERIAL
Janaína Golfetti
Luciana Perpetuo Máximo
Renata Afonso
Verena Marangoni Souza Mattos

COLABORADORES
Coordenadores Pedagógicos e Professores da Educação Infantil da Rede Municipal

Carta de Apresentação

Caros Educadores,

Apresentamos o primeiro Caderno de Orientações Didáticas para a Educação Infantil – Berçário I, Berçário II e Maternal I (4 meses a 2 anos e 11meses) da Rede Municipal de São José do Rio Preto.

Este material, elaborado pela equipe técnica pedagógica da SME, juntamente com outros colaboradores, é fruto do Programa de Formação Continuada de Professores e Especialistas da Educação que vem sendo realizado na Rede. No Caderno os leitores encontrarão orientações sobre as temáticas: “A especificidade do trabalho de 0 a 2”; “A importância da interação no desenvolvimento infantil”; “O papel do professor na organização do ambiente”, “O planejamento de ambientes de aprendizagem de 0 a 2”, e “Sugestões de materiais”.

A linguagem utilizada é clara e direta e as temáticas apresentadas correspondem aos resultados de uma trajetória de estudos, reflexões e diálogos entre Professores e Gestores da rede municipal. Objetivam validar processos vividos e socializados nos encontros de formação e subsidiar a equipe escolar nos momentos de estudos e reflexões coletivas, propostos para as Horas de Trabalho Pedagógico. Entendemos que esse material, para atender a seus objetivos, precisa estar disponível a todos os educadores da rede e estará disponível no Portal da Educação (demandanet.com/portal). Poderá ser vivenciado em estudos, por meio da proposta dialética de reflexão-ação-reflexão, refutando, assim, a ideia de um material normativo a ser seguido rigidamente. Deve ser sempre considerada a autonomia dos educadores.

Desejamos que as orientações contidas neste material constituam subsídios para reflexão pela equipe escolar, possam auxiliar na organização educativa e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento e da formação integral das nossas crianças.

Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira
Secretária Municipal de Educação

Sumário

Para começo de conversa.....5

A especificidade do trabalho de 0 a 2 7

A importância da interação no desenvolvimento infantil.....10

O papel do professor na organização do ambiente.....14

O planejamento de ambientes de aprendizagem de 0 a 2 16

Sugestões de materiais.....20

Referências Bibliográficas.....43

Bibliografia.....43

Para começo de conversa

Vivemos um importante momento na Educação de 0 a 2 anos. Pesquisas vem evidenciando cada vez mais a importância da educação na primeira infância. Frequentar creches tornou-se um direito legalmente reconhecido para o bom desenvolvimento da criança pequena.

Com o intuito de garantir esse direito, tem se buscado alcançar um bom atendimento, organização e definição de um currículo de instituições que atendam as crianças a partir da faixa etária de 0 a 2 anos. Isso tem sido a meta de muitos municípios, o que pressupõe ações nas mais diversas esferas.

Partindo do princípio que os profissionais devem reunir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e desenvolver práticas específicas que potencializem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto investe no segmento com a ampliação da formação continuada aos professores e coordenadores pedagógicos.

A educação de bebês e crianças pequenas em instituições é algo novo, um verdadeiro desafio e esse espaço já vinha sendo reivindicado por muitos profissionais. No ano de 2015, tivemos oportunidade de inaugurar esse trabalho, promovendo espaços de estudo, reflexões e troca de experiências. Iniciamos um importante processo no aprimoramento da prática pedagógica com bebês.

Nesse percurso temos, entre muitas conquistas, o fortalecimento da identidade profissional do educador de 0 a 2 anos, a valorização e o reconhecimento da cultura da Educação Infantil e o respeito às especificidades da faixa etária.

A fim de sistematizar os conteúdos tratados na formação de 2015, organizamos esse material que tem por objetivo apresentar orientações e sugestões acerca da organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2.

Para nós, educadores de crianças pequenas, planejar a organização do ambiente de modo que atenda às necessidades e interesses de nossas crianças é uma das condições para promoção de um trabalho de qualidade, que considera a criança como protagonista de sua própria ação, garantindo assim oportunidade para

que a mesma possa explorar e realizar descobertas a respeito do mundo que a cerca.

Esse documento tem por objetivo o estudo da equipe escolar sobre a organização desses espaços.

Lembramos que não há modelo único de organização ou intenção de padronização dos ambientes, uma vez que estes carregam a identidade do sujeito. Esperamos que as indicações e orientações sirvam como instrumento para que a equipe escolar, considerando sua realidade, discuta as ideias e se inspire a potencializar o planejamento de ambientes de aprendizagem, tornando-os cada vez mais atraente, acolhedor, instigante e promotor do protagonismo infantil e das interações entre crianças e adultos.

A especificidade do trabalho de 0 a 2

O oferecimento de Educação de 0 a 2 anos em instituições organizadas para esse fim é recente. A educação e o cuidado de crianças até 3 anos, não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, e sim como apoio assistencial às famílias mais pobres. Atualmente, as crianças têm acesso garantido por lei aos espaços de Educação Infantil, independente de sua origem cultural ou situação sócio econômica.

No Brasil, as primeiras creches surgiram para atender uma demanda do capitalismo que demandava a mão de obra feminina, mais barata, em horário incompatível com o cuidado dos filhos. De início, essas instituições tinham o caráter assistencialista e contavam, muitas vezes, com mão de obra voluntária ou de funcionários da área de saúde. Nesse sentido, é possível perceber a origem da concepção higienista. Não havia a preocupação com a qualificação profissional, as crianças eram consideradas seres incapazes, sujeitos passivos e todas as ações eram centralizadas na figura do adulto. Na imagem abaixo, podemos observar que algumas escolas ainda carregam marcas desse modelo de atendimento.

Figura 1 Berçário, Gota de Leite,1998, Santos

Ao final da década de 1970, houve uma mudança de paradigma devido a um maior investimento científico nas áreas de puericultura, psicologia e educação e, a

partir disso, os bebês são vistos como protagonistas de seu desenvolvimento, sendo capazes de atuar sobre o meio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica, a partir da Constituição de 1988, que considera a Educação Infantil como direito da criança. A valorização e o reconhecimento da importância da Educação Infantil provocaram uma mudança positiva no cenário das políticas públicas e pesquisas acerca desse segmento. Desde então, é possível observar um aumento na demanda e necessidade de considerar a subjetividade das crianças na primeira infância.

A criança pequena precisa superar inúmeros desafios ao longo de seu desenvolvimento, como: aprender a controlar seus movimentos, comunicar-se, construir autoimagem, reconhecer o outro e construir diversas relações. Sendo assim, ações como pegar um objeto, se locomover, ficar em pé, controlar as necessidades fisiológicas, demonstrar suas necessidades e desejos e conviver com os colegas requer conhecimentos anteriores aos das letras, números, figuras geométricas ou qualquer outro que se aproxime do currículo do Ensino Fundamental. É por isso que o oferecimento de atividades para crianças menores de 2 anos, que tenham como base atividades do Ensino Fundamental serão frustradas, em razão do descompasso com as reais necessidades das crianças dessa idade.

Mas o que realmente desperta o interesse e alavanca o desenvolvimento dos pequenos? É necessário fazer uma análise das narrativas que surgem no cotidiano das creches, dos encontros que ocorrem entre as crianças e seus pares, adultos, culturas e os mais diversos materiais que compõem o ambiente, bem como analisar o tempo, o processo e o resultado de cada um desses encontros. São essas experiências e encontros que compõem o currículo desse segmento. Criança pequena precisa de oportunidade e autonomia para investigar, descobrir e aprender, liberdade para explorar o espaço, movimentar-se, conviver.

Nessa faixa etária, cuidar e educar têm um peso muito grande, a dinâmica da sala e a diversidade de acontecimentos, muitas vezes simultâneos, exigem alta qualificação e sensibilidade por parte do profissional que trabalha com essa faixa

etária, além de um olhar apurado para as ações cotidianas que ocorrem dentro da instituição de educação infantil, considerando que todas as ações são educativas.

Além do olhar apurado, o cotidiano de um profissional que atua com essa faixa etária exige a capacidade de partilhar e desenvolver um trabalho de maneira que colabore com o grupo, pois independente da função exercida na instituição, somos todos educadores em potencial.

A importância da interação no desenvolvimento infantil

> O desenvolvimento humano é um processo de construção social que se dá por meio das múltiplas interações que se estabelecem entre um indivíduo, desde seu nascimento, com outras pessoas e particularmente com aquelas com as quais ele mantém vínculos afetivos. (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 27).

Segundo Carvalho et al, 2012, há uma falsa crença de que crianças pequenas não se interessam por crianças pequenas, muitas vezes atribuída ao egocentrismo (Piaget), que não se relaciona diretamente com disponibilidade e competência para troca social, mas se refere à uma característica do pensamento ou desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a criança é um ser social, que se interessa por outra criança e é capaz de ensinar mesmo sem palavras, por meio da imitação.

De acordo com a autora, é por meio das interações e nas diversas relações com os outros que a criança se constitui como pessoa e constrói seu conhecimento sobre o mundo físico e social. Essas interações ocorrem em ambientes organizados e modificados pelo grupo social. Embora a mediação social seja usualmente feita pelo adulto, à medida que a criança vai adquirindo possibilidades de ação, a mediação pode ser feita também por outras crianças, como se observa muitas vezes em episódios de brincadeira.

Como tivemos oportunidade de analisar, por meio dos vídeos da rede e estudos na formação, as crianças podem aprender muito entre elas. A interação tem poder de alavancar o desenvolvimento infantil.

Num mesmo ambiente as crianças podem estar em atividades diferentes, cada uma com suas questões: explorando, investigando buscando diversidades de soluções. Uma criança pode, por exemplo, brincar num percurso com desafios motores, uma dupla pode estar interagindo com os brinquedos não estruturados, outras ainda podem estar envolvidas em um jogo de empurrar caixas. Nesse contexto, estão todas interagindo, investigando e aprendendo, seja com um colega,

com o adulto, às vezes em níveis diferentes, mas todas contribuindo com o desenvolvimento do outro.

Vale lembrar que a organização do espaço, os materiais nele dispostos e cada proposta do professor promovem um tipo de interação. Brinquedos estruturados podem gerar jogo simbólico, jogo de papéis, jogo de imitação. Brinquedos não estruturados podem gerar: jogo de comunicação, exploração (empilhar, manipular, levar a boca), jogo de construção/desconstrução, jogo de imitação.

Mas afinal, quais são as condições que favorecem a interação das crianças?

- A aposta no potencial da criança pequena, fazendo-a acreditar que é capaz;
- Respeito às especificidades da faixa etária;
- Desenvolvimento da autonomia dos bebês;
- Seleção de materiais atrativos de acordo com diferentes critérios;
- Organização de arranjos na sala que possibilitem diversas situações de interação;
- Mediação direta e indireta do adulto na apresentação do material e interação entre crianças;
- Diversas possibilidades de exploração do ambiente, diversificação de atividades;
- Planejamento prévio do ambiente educativo, atenção à seleção de materiais, tempo e organização do espaço;
- Atenção aos agrupamentos (pequenos grupos) de modo a qualificar as situações de interação;
- Valorização do olhar como forma de comunicação;
- Proposição de diversas experiências, formas diferentes de ver o mundo, tendo o educador como referência;
- Apresentação de novos elementos, bem como elementos que lhe são familiares;

- Apresentação de materiais que levem as crianças à estabelecer relação com experiências já vividas.

Situações de interação e exploração a partir da organização do ambiente pelo professor

Fonte: EM Eurides Mambreu

Foto: EM José Froes Filho

Foto: EM Tacla Said Benetti

Foto: EM Tacla Said Benetti

Foto: EM José Froes Filho

Situações de interação e vivência de experiências infantis a partir de propostas organizadas pelo professor

Foto: EM José Froes Filho

Foto: EM José Froes Filho

Foto: EM Joana Casagrande Vinha

Foto: EM Irmã Dulce

Foto: EM José Froes Filho

Foto: EM José Froes Filho

O papel do professor na organização do ambiente

O que fazer para que o ambiente seja propício às interações e às aprendizagens?

Devemos considerar, em um primeiro momento, quem são as crianças que ocupam esses espaços, em segundo lugar, qual é a proposta político-pedagógica da instituição conceitos de “infância” e “criança” expressos, assim como a maneira que as crianças se desenvolvem e aprendem e o papel do “brincar” e do “cuidar”.

Precisamos, também, observar o ambiente com um olhar investigativo, procurando encontrar os objetivos da proposta no espaço institucional.

O professor precisa atuar antes, durante e depois do planejamento: na observação, definição de intervenções, confecção de materiais e estruturação da sala, servindo como modelo, quando necessário, no canto de leitura, do faz de conta, sugerindo algumas brincadeiras e brincando junto

É necessário que o educador observe e conheça as reais necessidades e especificidades dessa faixa etária para que possa organizar o espaço e torná-lo um ambiente educativo, de forma a oferecer possibilidades e desafios possíveis e ao mesmo tempo que oferece segurança e conforto.

É fundamental que o ambiente promova autonomia e desenvolvimento, ofereça oportunidades de crescimento, contato pessoal e privacidade e construção da identidade. Não podemos nos esquecer também de organizar espaços para que a criança se movimente, pois sabemos que nessa faixa etária a criança pensa se movimentando, o movimento é o pensamento em ação.

Quando planejamos o espaço, precisamos pensar nos objetos que vamos utilizar e no uso esperado que a criança fará do objeto naquele contexto, estar atento à disposição de materiais, acesso e opções de escolha pela criança, organização de arranjos na sala e agrupamentos que favoreçam situações de interação. Ao pensarmos nos materiais disponibilizados na sala, é interessante que nos orientemos por dois parâmetros: o que é significativo para a criança nesta faixa etária e o que faz parte do uso social.

Vale ressaltar que a criança necessita de materiais diversificados, organizados e dispostos para que a sala possa ser explorada autonomamente por ela, portanto, a sala não pode ser esvaziada. O ideal é disponibilizar materiais variados, de boa qualidade, em quantidade adequada ao número de crianças, priorizando a segurança de todas.

A organização do tempo durante o período em que a criança fica na escola também é fator fundamental e determinante na maneira como o bebê se desenvolve e aprende.

O planejamento de ambientes de aprendizagem de 0 a 2

A ideia de ambiente é muito mais ampla do que a de espaço físico. Um mesmo espaço físico pode se transformar em ambientes totalmente diferentes, cada espaço vai sendo recheado de valores que revelam a história e os valores de quem o habita.

No ambiente escolar acontece o mesmo. Organizamos a sala dos bebês da maneira como concebemos a função que o espaço físico deve ter para eles. Pensamos que este espaço é, em primeiro lugar, um espaço de aprendizagem pode ensinar alguma coisa. Precisamos aprender a olhar a partir da perspectiva da criança, ou seja, a partir do lúdico e do movimento, do ponto de vista de uma pessoa sensório motora, que é a sua forma de pensar e agir sobre o espaço.

A organização do espaço ultrapassa a questão física, contempla a história do sujeito, a memória e o afeto. O espaço da escola precisa guardar marcas da criança, auxiliar na constituição da memória afetiva.

Ao realizar o planejamento, precisamos refletir sobre as diferentes dimensões do ambiente:

- Interacional: o ambiente favorece as diferentes interações?
- Física: como o espaço está organizado? As crianças têm acesso aos materiais? Os materiais possibilitam experiências diversas?
- Temporal: a organização do tempo possibilita a exploração de diferentes espaços? Contempla os diferentes ritmos infantis e tempo de espera entre as atividades?
- Funcional: possibilita segurança e autonomia das crianças? Considera as formas de utilização de diferentes espaços;

  Temos o dever de garantir o atendimento aos seguintes critérios:

Critérios de organização do ambiente educativo

- Identidade pessoal: as crianças que frequentam ambientes coletivos precisam ter certeza de que, embora convivam com outras crianças o tempo todo, são únicas.
- Desenvolvimento da competência: favorecer que as crianças façam coisas por si só, sem a vigilância constante do adulto, de forma segura e prática, como: pegar brinquedos em estantes baixas, se recostar num cantinho aconchegante quando quer descansar e comer uma fruta com as mãos. São ações que promovem na criança o desenvolvimento de competência e de confiança básica em si mesmo.
- Oportunidade para desenvolvimentos corporais: as crianças de 0 a 2 anos precisam de ambientes ricos, que favoreçam o uso de todos os cinco sentidos e em diferentes planos, como teto, chão e paredes.
- O ambiente precisa favorecer o movimento que, nesta faixa etária, é o próprio pensamento em ação.
- Sensação de segurança e confiança: o ambiente precisa sugerir desafios motores possíveis de serem vencidos pelas crianças, embora estejam organizados com conforto e segurança.
- Oportunidade para contato pessoal e privacidade: se relacionar com outros é muito bom, mas também pode ser estressante. Desta forma, a organização do espaço precisa contemplar privacidade e segurança.

Nesse sentido, precisamos pensar em diversos aspectos e problematizar alguns pontos: como o tipo de imagem que apresentamos para os bebês. Por que apresentar personagens de Walt Disney? São imagens familiares para as crianças, porém estereotipadas. Será que são as mais favoráveis para o desenvolvimento e a formação das crianças? Quais imagens poderiam contribuir para o desenvolvimento da identidade e da ampliação das referências visuais? A forma de apresentação dos livros também precisa ser pensada: o que é melhor? Um varal pendurado no espelho, Livros jogados no tatame ou um canto aconchegante com suporte para os livros? Quais os brinquedos que podemos oferecer na casinha? Como pensar a

adequação para Berçário I, Berçário II e Maternal I? Qual espaço estará destinado para exposição dos trabalhos das crianças? Quais cantos devem ser propostos para cada etapa e qual a importância de alternância desses espaços no decorrer do ano? Qual o propósito de manter o canto do vídeo permanente e que tipo de interação ele possibilita? Quais seus benefícios e prejuízos?

Para que seja possível refletir sobre essas questões, elencamos o que não pode faltar no planejamento de ambientes de aprendizagem para crianças de 0 a 2 anos:

Check list

1. Brinquedos que ofereçam maior possibilidade de interação, entre eles os não estruturados (baldes e bacias de vários tamanhos transparentes e coloridos, cestos de fibra natural, tecidos transparentes de variados tamanhos, colher de pau, coador, maletas, peneiras, bolas coloridas, vasilhas plásticas, entre outros).
2. Material adequado para jogos de construção, como caixas de diferentes tamanhos.
3. Identificação dos objetos pessoais e imagens das crianças para construção da identidade.
4. Materiais que estimulem os sentidos (cor, som, cheiro) como móbiles.
5. Objetos para morder, levar a boca.
6. Exploração tátil (tapetes, paredes).
7. Apoio para as crianças que ainda não sentam sozinhas.
8. Organização do espaço em diferentes arranjos.
9. Delimitação do espaço com rolos, tapetes, cortinas, pneus.
10. Presença de espaço confortável para descansar.
11. Materiais para empilhar, empurrar, entrar e encaixar.
12. Brinquedos que proporcionem o jogo simbólico, como os da casinha.
13. Espaço para se movimentar e interagir.
14. Materiais acessíveis.

A organização por cantos

O professor pode planejar a distribuição dos materiais pela sala trabalhando com a ideia de zonas circunscritas, os cantos. Você deve se perguntar, mas o que as crianças ganham com essa proposta? Entre inúmeros benefícios, o acesso aos materiais, autonomia, interação, desenvolvimento de forma geral (motor, cognitivo, emocional), troca de experiências e conhecimentos, desenvolvimento da imaginação por meio da representação de vivências, segurança e privacidade, liberdade de expressão, liberdade na escolha do material e com quem vai brincar, liberdade de movimentação, também favorece a diminuição do tempo ocioso, os conflitos, favorece a diversidade de coisas para explorar e familiaridade com os objetos.

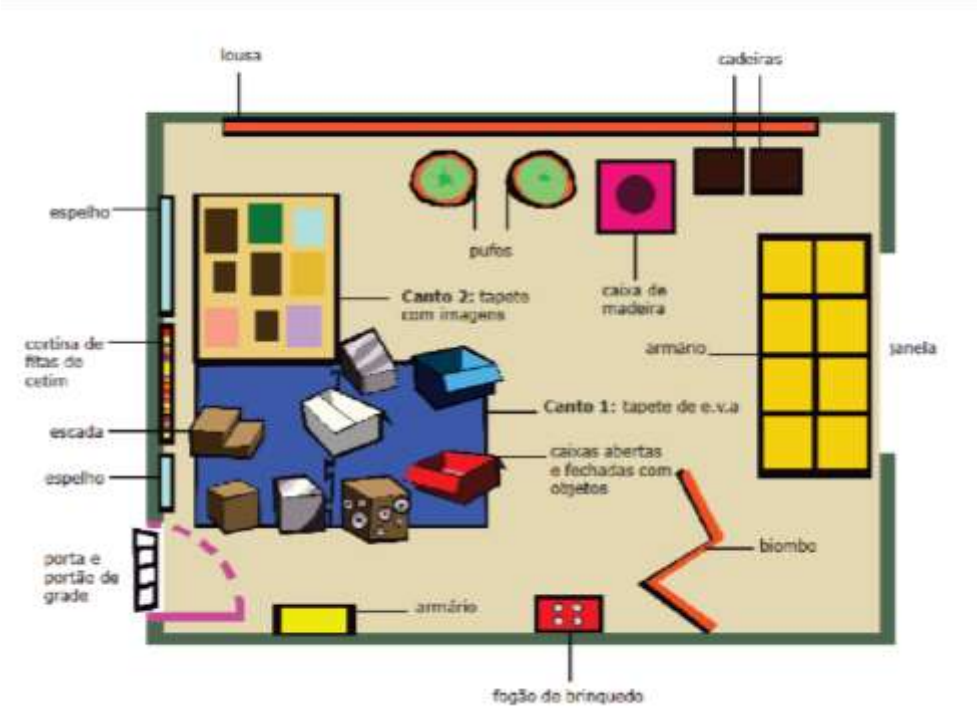
Nesse contexto, surgem algumas questões referentes ao trabalho com cantos: “O que fazer quando todos se encaminham para o mesmo espaço e disputam objetos” “É melhor trabalhar em pequenos grupos?” “Que implicações isso nos traz?” “Não é mais fácil e melhor trabalhar no grupo maior?” “Quais estratégias podem viabilizar o trabalho com cantos?” “O uso dos espaços em diferentes momentos (brincadeira, alimentação, descanso) pede diferentes arranjos, o que dificulta a presença de cantos permanentes na sala, o que deve ser feito nesse caso?”.

Trazemos à luz algumas indicações:

- Atenção à frequência que se propõe ao canto, pois a familiaridade com os materiais e com o espaço pode relacionar-se com o comportamento das crianças, por exemplo: materiais pouco desafiadores ou já explorados demais podem dispersar as crianças, ao passo que materiais interessantes e com muitas propriedades físicas a explorar são capazes de atrair a atenção e deixá-las concentradas por mais tempo.
- É preciso apresentar o espaço e orientá-los quanto ao uso do mesmo, se estiverem seguros e habituados os conflitos diminuem.
- Quanto à opção pela permanência no espaço, é necessário considerar a possibilidade de escolha da criança.

- O importante é que o trabalho com cantos esteja previsto na rotina, de preferência diariamente. Caso não seja possível mantê-los permanentemente na sala, os cantos podem ser organizados em kits.
- Os bebês precisam visualizar o adulto sem impedimentos, para que se sintam encorajados a explorar todos os cantos.
- O adulto deve evitar assumir uma postura controladora e exigir a organização cartesiana do espaço (exemplo: “nesse cantinho da casinha só podem ficar as bonecas, os brinquedos da construção não podem entrar aqui!”).
- Quanto à retirada ou não de mesas e berços das salas de aula, a decisão cabe aos gestores após discussão com os professores; sendo extremamente importante ter claro o propósito e as condições que viabilizam determinadas ações.

A seguir, vemos um exemplo desenhado a partir da planta baixa de uma sala de berçário.



Todos os recursos utilizados para essa sala são bastante simples e podem ser melhorados ao longo do tempo e da observação das crianças.

Sugestões de materiais

A organização de ambientes de aprendizagem para crianças de 0 a 2 anos
Material de apoio

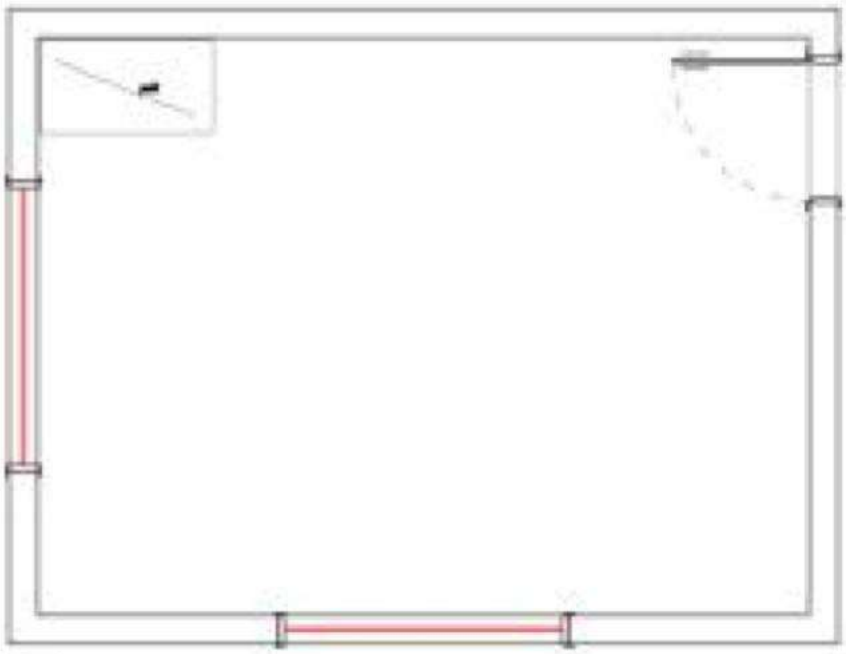
Fonte: Architettura & Design, perfil de Mônica Mello, 2015.

A organização do espaço para as crianças é uma das tarefas dos educadores. E quanto menores são as crianças, maior é a responsabilidade do professor ao pensar em desafios que sejam possíveis para a faixa etária, seguros e muito desafiadores, que possam contribuir para a construção da autonomia das crianças.

O professor pode planejar a distribuição dos materiais pela sala trabalhando com a ideia de zonas circunscritas. A seguir, vemos um exemplo desenhado a partir da planta baixa de uma sala de berçário.

Todos os recursos utilizados para essa sala são bastante simples! E podem ser ainda melhorados ao longo do tempo e da observação das crianças.

Quer fazer uma experiência de planejamento desses ambientes? Tome a seguinte planta:



E veja, a seguir, algumas ideias para transformar esse espaço vazio em um ótimo ambiente para aprendizagem.

1. Pufs de caixa de papelão, recheados de bolinha de jornal e empapelados, ótimo para bebês pequenos se apoiarem quando estão aprendendo a andar:

Foto: Anaí Teles

2. Pufs de pneus:

Fonte: Cuide do seu mundo[1]

3. Pneus revestidos com tecidos coloridos para os bebês se apoiarem:

Fonte: Art's Pedagógica[2]

Fonte: Pra Gente miúda[3]

Fonte: EM Decio Monzoni Lang

[1] Disponível: Cuidedoseumundo.blospot.com

[2] Disponível: artspedagoica.blospot.com/2012_06_archive.html

[3] Disponível: www.pragentemiuda.org

4. Sofás de colchonetes e almofadas:

Fonte: EM José Fróes Filho

5. Espelho e cortina de fitas:

Foto: Anaí Teles

Fonte: EM Grácia Maria Da Silva Bortoleto

6. Cortinas de tecidos translúcidos que permitem às crianças enxergar o mundo com outras cores:

Foto: Silvana Augusto

7. Cabaninhas para brincar de casinha e canto da leitura:

Foto: Cristina Santos

Fonte: Espaço Brincarte[4]

Fonte: E.M.F Dona Leopoldina[5]

Fonte: EM Grácia Maria Da Silva Bortoleto

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

[4] Disponível: espacobrincarte.com.br

[5] Disponível: emfdonaleopoldina.blogspot.com

8. Canto para descanso:

Fonte: EM Irmã Dulce

Fonte: EM Irmã Dulce

9. Móbiles gigantes de tules coloridos, descidos do teto e organizados em um suporte de bambolê que permitem aos bebês brincarem de dentro e fora, vendo o mundo com outras cores:

Foto: Cristina Santos

Fonte: Casa do Brincar[6]

Fonte: EM Ana Mendes De Oliveira Castro Paes

[6] Disponível em: http://www.casadobrincar.com.br/site/fui-eu-que-fiz-ciranda-de-fitas/

10. Móbiles de guarda chuva coloridos e outros materiais alternativos (tampinhas de garrafas pet, pratinhos de festa, argolas, bolas coloridas, molas):

Foto: Cristina Santos

Fonte: Educação Infantil NRE/ PN[7]

Fonte: EM Irmã Dulce

11. Painel com giz de cera, canetinhas para rabiscar:

Foto: Silvana Augusto

Fonte: EM Grácia Maria Da Silva Bortoleto

[7] Disponível em: http://educainfantilpn.blogspot.com.br/2014_02_01_archive.html

12. Caixas forradas com papéis coloridos, de diferentes tamanhos (de fósforo, sabonete, remédio, etc.), para empilhar e explorar de diversas formas:

Fonte: Paula Amaral[8]

[9]

Fonte: Educação Encantada Paula Amaral[10]

Fonte: Pra Gente Miúda[11]

Fonte: EM Eurides Mambreu

[8] Disponível em: profepaulinha-educareaprender.blogspot.com

[9] Disponível em: http://gulcinkaradeniz.blogspot.com.br/

[10] Disponível: profepaulinha-educareaprender.blogspot.com/

[11] Disponível em: http://www.pragentemiuda.org/2014/06/25-sugestoes-de-atividades-para-bercario.html

13. Cenários recortados em caixas de papelão (porta do castelo, janela da casinha, etc.):

Fonte: Guia Prático de Educação Infantil[12]

Fonte: Patrícia Marinho[13]

14. Carro desenhado ou construído com caixa de papelão para os pequenos entrarem:

[14]

[12] Disponível: revistaguiainfantil.uol.com.br/professores-atividades/.../artigo208699-1.a...

[13] Disponível: ttp://www.tempojunto.com/2015/03/06/10-ideias-criativas-para-fazer-brinquedos-com-caixas-de-papelao/

[14] Disponível em: http://childhood101.com/2009/09/diy-kids-car-for-under-10/

15. Caixa com aquaplays de garrafa pet para brincar em um canto da sala:

[15]

Fonte: Educação Encantada Paula Amaral

16. Canto de bonecas e banheiras para brincar de dar banho, no solário ou espaço externo, em dias quentes

17. Canto de troca de fraldas de bebês com bonecas e fraldas para brincar:

18. Canto de varal para brincar de lavar e passar roupa:

19. Painel com forminhas de silicone de diferente cores e formatos para explorar;

Foto: Cristina Santos

[15] Disponível:profepaulinha-educareaprender.blogspot.com/

20. Tapete de imagens feito de papelão e plastificados e imagens e fotografias plastificadas coladas no chão:

Fonte: Educação Encantada Paula Amaral[16]

21. Parede com imagens para explorar:

Fonte: EM Ana Mendes De Oliveira Castro Paes

Fonte: Em Decio Monzoni Lang

22. Tapetes sensoriais feito de retalhos de diferentes texturas de tecidos:

Foto: Bruna Colombo

Fonte: EM Jandira Caetano Ribeiro

[16] Disponível: profepaulinha-educareaprender.blogspot.com/

23. Túnel feito de mesas enfileiradas, cobertas de lençóis ou com caixas de papelão:

Fonte: Educação Encantada Paula Amaral[17]

24. Trenzinho feito de caixas de papelão pintadas com as crianças:

25. Móbiles com elásticos:

Fonte: Pra gente miúda[18]

26. Parede com conduítes de plástico para brincar de telefone:

27. Luminárias coloridas com papel celofane:

[17] Disponível: profepaulinha-educareaprender.blogspot.com/

[18] Disponível: www.pragentemiuda.org/.../mobiles-reciclados-para-o-bercari.

28. Caixa com tecidos coloridos de diferentes estampas para enrolar as bonecas bebês:

29. Painel de trincos para explorar abrir e fechar:

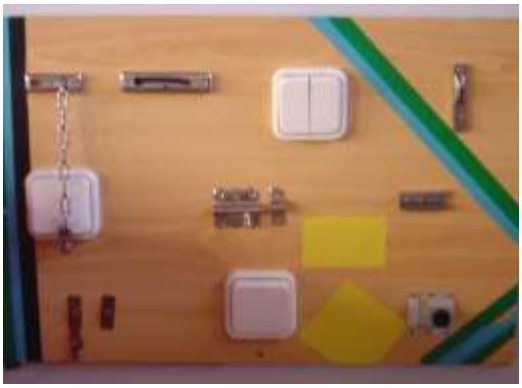


Foto: Silvana Augusto

30. Bateria de latas:

Foto: Silvana Augusto

Fonte: EM Dunalva Do Amaral Farath

Fonte: EM Joana Casagrande Vinha

31. Barra com chocalho de colheres para explorar sons:

Foto: Silvana Augusto

32. Armações com Tubos para exploração:

Fonte: Educação Encantada Paula Amaral[19]

Fonte: EM Irmã Dulce

[19] Disponível: profepaulinha-educareaprender.blogspot.com/

33. Bambolês coloridos e disponibilizados de diferentes formas sugerem aos bebês possibilidades diversas de exploração e movimento:

Fonte: Sugestão de Atividade Escolar[20]

Fonte: Educação Infantil NRE/PN[21]

34. Módulos espumados:

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

Fonte: EM Ana Mendes De Oliveira Castro Paes

Fonte: EM Ana Mendes De Oliveira Castro Paes

Fonte: EM Lotf João Bassitt

[20] Disponível: sugestaodeatividades.blogspot.com/.../planejamento-bercario-i-anual.htm...

[21] Disponível: educainfantilpn.blogspot.com/2014/02/mais-um-dia.html

Sugestões para cantos simbólicos

35. Canto da Casinha: Mobiliário de cozinha feito de caixas de papelão para cantinho da casinha. Fogão e panelinhas, livro de receita, frutas de brinquedos, embalagens vazias (leite, danone, sabão em pó, caixa de ovo), bonecas e mamadeiras, caminhas, roupinhas de bonecas, panos, panelas velhas (pequenas), bule e xícaras, copos e pratos de plástico, liquidificador, escorredor de macarrão e de arroz, ferro de passar roupa, colheres e outros utensílios de pau ou alumínio, chuveiro velho, telefone, agenda e bloco de recados, lista telefônica, caneta, etc.:

Fonte: Pinterest[22]

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

Fonte: EM Dunalva Do Amaral Farath

Fonte: EM Dunalva Do Amaral Farath

[22] Disponível em: https://www.pinterest.com/explore/cardboard-toys/

Fonte: EM Jandira Caetano Ribeiro

Fonte: EM Jandira Caetano Ribeiro

Fonte: EM Jandira Caetano Ribeiro

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

Fonte: EM Eurides Mambreu

Fonte: EM Eurides Mambreu

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

36. Colchonetes, almofadas, cortinas e caixotes para o cantinho da leitura:

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

[23]

[24]

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

[23] Disponível: http://www.antik-natur.de/blog/regale-aus-obst-und-weinkisten.html

[24] Disponível em: http://www.domesticimperfection.com/2014/03/how-to-make-book-slings/

37. Canto da Fantasia: Um espelho afixado de acordo com o tamanho das crianças, roupas, sapatos, chapéus, bonés, lenços, gravatas, bolsas, tecidos coloridos de diferentes tipos, cintos, fantasias, perucas, bijuterias (armação de óculos, colar, pulseiras):

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

Fonte: EM Eurides Mambreu

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

Fonte: EM Grácia Maria Da Silva Bortoleto

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

38. Consultório médico: Caixas de remédios com bulas, avental branco, máscaras, toucas e luvas cirúrgicas, estetoscópio velho, máscara de inalação, seringas, ataduras, chapas de raio x, tecidos ou lençóis brancos, colchões empilhados para servir de maca; blocos e notas para marcar consultas:

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

39. Supermercado: Diversas embalagens de produtos vazias, frutas de plástico, sacolas de supermercado, prateleiras improvisadas para armazenar os produtos, cartazes de propaganda de produtos, carrinhos de supermercado ou cestas, telefone, notas de papel e fichas (dinheiro):

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

40. Teclados, monitores, impressoras, fones e telefones em desuso, blocos e canetas para anotações; podem compor cantos como a Lan House ou escritório:

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

Fonte: EM Adelaide Kauam Medina

41. Canto de Artes Plásticas: Caixa da colagem (colas, revistas, canudos, barbante, retalhos de tecido, palitos de sorvete), caixa do desenho (giz de cera, canetinha hidrocor grossa e fina, giz de lousa, lápis de cor, lápis grafite). Caixa com modelos (imagens de fotos diversas; imagens de animais, objetos etc) que sirvam de referência para as crianças. Modelagem (Massinha caseira, argila, potes de diversos tamanhos, forminhas):

Fonte: EM Neide Egéa Laguna

42. Salão de Beleza: embalagens vazias de shampoo e condicionador, pentes, escovas, bobes, tiaras, touca de banho, espelho, toalhas, avental, perucas, secador de cabelo (que não esteja mais funcionando ou de brinquedo), embalagens de creme de barbear e pincel de barba, resto de prestobarba (sem gilete), vidro de esmalte vazio, revistas com modelos de cortes, telefone e agenda, caderno de anotações e canetas:

43. Canto com jogos de encaixe, jogos de construção e animais em miniatura:

44. Percurso para carrinhos:

Fonte: EM Décio Monzoni Lang

Referências Bibliográficas

CARVALHO Ana; PEDROSA Maria; ROSSETTI-FERREIRA Maria. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos.* São Paulo, Ed. Cortez, 2012.

Bibliografia

ALMEIDA, L.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Transformações das relações afetivas entre o bebê e a educadora na creche*. Disponível em http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/868/pdf Acesso em 21 de junho de 2016.
AMORIM, K.S; ANJOS, A.M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Processos interativos de bebês em creches*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200020 Acesso em 21 de junho de 2016.
BARBOSA, C. *As especificidades da ação pedagógica com bebês*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file Acesso em 24 de setembro de 2015.
BARBOSA, M. C. S. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em 21 de junho de 2016.
BONDOLI, A. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDOLI, A. (org.) *Tempo no cotidiano infantil-perspectivas de pesquisas e estudos de caso*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300012 Acesso em 21 de junho de 2016.
CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; PADOVANI, F. H. P. *Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000200008 Acesso em 21 de junho de 2016.
CARVALHO Ana; PEDROSA Maria; ROSSETTI-FERREIRA Maria. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos.* São Paulo, Ed. Cortez, 2012.
FERRAZ, B.; Espaço atraente: espelho de valores; disponível em Revista Criança nº33, Portal MEC.
GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos, o atendimento em creche*. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
GUEDES, A.O. A comunicação com bebês e com crianças pequenas: a imitação como forma de conhecer o mundo; disponível Revista Criança nº46, Portal MEC.
GUIMARÃES, D.; Diálogos e interações com as crianças de 0 a 3 anos: desafios para as instituições de educação infantil; disponível em Revista Criança nº45, Portal MEC
MARQUES, V.A.V.; SANTOS, E.F.C. Parece mágica, mas não é; disponível em Revista Avisa Lá nº10.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
OLIVEIRA, Zilma. et al. *O trabalho do professor na Educação Infantil***.** São Paulo, Biruta. 2012.
ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria**.** *Interações: ser professor de bebês* - cuidar, educar e brincar uma única ação. São Paulo, Edgard Blucher Ltda, 2012.
PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem sócio cultural da Educação Infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (ORG.). *Pedagogia (s) da Infância - dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007
Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.
ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; OLIVEIRA, Z.R. *Olhando a criança e seus outros, uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300008 Acesso em 21 de junho de 2016.
ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; MELLO, A.M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A.C. *Os fazeres na Educação Infantil*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
VASCONCELOS, C.R.F.; AMORIM, K.S.; ANJOS, A.M.; ROSSETTI FERREIRA, M.C. *A Incompletude como Virtude*: Interação de Bebês na Creche. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, p.293-301 e p.293-301.

- Fotos que ilustram o manual pertencem as escolas da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto-SP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Básica **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA MEC E UFRGS PARA CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- BASES PARA A REFLEXÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES -

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
CONSULTORA

BRASÍLIA
2009

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica

Coordenação Geral de Educação Infantil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Departamento de Estudos Especializados

Grupo de Estudos em Educação Infantil

PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares -

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....p.3

1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS.....p.9
1.1 Uma sociedade em transformação.....p.9
1.2 O significado da educação infantil na Educação Básica.....p.16

2 AUTORES DA ESCOLA DA INFÂNCIA.....p.20
4.1 As crianças e as infâncias: concepções plurais.....p.20
4.2 Os adultos responsáveis: papéis diferenciados.....p.30

3 A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA TEÓRICA.....p.39
3.1 Como situamos a pedagogia.....p.39
3.2 Como entendemos o conhecimento.....p.43
3.2 Como compreendemos o currículo.....p.47

4 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇAO INFANTIL.....p.56
4.1 Perspectivas para a educação infantil.....p.56
4.1.1 Diversidade e singularidade.....p.57
4.1.2 Sustentabilidade, democracia e participação.....p.62
4.1.3 Indissociabilidade entre educar e cuidar.....p.66
4.1.4 Ludicidade e brincadeira.....p.68
4.1.5 Estética como experiência individual e coletiva.....p.72
.....

5 UM CURRÍCULO QUE PODE EMERGIR DO DIÁLOGO ENTRE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E DOCENTES.....p.77
5.1 O conteúdo da educação infantil como prática social e linguagens p.78
5.2 A gestão da escola de educação infantil p.85
5.3 Organização da vida cotidiana.....p.87
5.4 Práticas educativas da professora: sentir, pensar, saber e fazer.....p.98

6 RESPONSABILIDADE E PRIVILÉGIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....p.105

INTRODUÇÃO

Vinde, vinde,
moços e velhos,
vinde todos, apreciar.
Como isso é bom,
como isso é belo.
Como isso é bom,
é bom demais.
Olhai, olhai,
admirai.
Como isso é bom,
é bom demais.

Antonio Nóbrega
[Domínio público]

Prezadas Professoras e Professores

Este documento é dirigido ao leitor-professor[1] que trabalha com a formação e a educação de crianças de 0 a 6 anos, com ênfase no 0 a 3 anos[2]. Tem como objetivo central problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil.

Nele procuramos explicitar uma concepção de educação para as crianças pequenas. Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças

[1] Este documento foi escrito tendo em vista tanto as professoras de educação infantil que, em sua grande maioria, são mulheres, como também procura ser um convite para que os homens assumam maior compromisso com a educação das crianças pequenas, especialmente nos estabelecimentos escolares.

[2] Tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, este documento, voltado para a educação de crianças de 0 a 6 anos utilizará uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, estamos compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de **crianças maiores** para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos.

pequenas? Que possibilidades de conhecimento podem ser propiciadas para as crianças? Quais as relações de aproximação e de diferenciação dos papéis da escola e da família? As características da faixa etária das crianças exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e revisar alguns conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola, infância, conhecimento e currículo.

As idéias aqui apresentadas emergiram de um processo significativo de consulta e participação de várias instâncias comprometidas com a educação infantil no Brasil, desenvolvido no segundo semestre de 2008. A imensidão de nosso país fez com que a participação não fosse direta, mas representativa. Essa representação ocorreu a partir de uma multiplicidade de fontes que contribuíram para a autoria coletiva deste documento:

- a análise de propostas pedagógicas para a educação infantil de vários municípios brasileiros, principalmente aqueles que atendem a maior parcela de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses do nosso país, isto é, as capitais e as grandes cidades;
- a análise das respostas dos pesquisadores nacionais ao questionário consulta sobre suas concepções de infância e de educação infantil;
- uma bibliografia anotada das recentes produções acadêmicas brasileiras sobre educação infantil;
- a voz de professores e militantes que há muitos anos atuam em defesa da educação infantil, através da análise tanto das respostas aos questionários enviados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB – quanto da discussão sobre práticas cotidianas na Educação infantil, realizada em encontro nacional ocorrido em Porto Alegre;
- a interlocução com a bibliografia nacional e internacional sobre educação de bebês e crianças bem pequenas que vem sendo divulgada nos últimos anos.

Sabemos que algumas vozes não foram escutadas diretamente: as das crianças e de suas famílias. Porém, nos artigos, nas dissertações e teses, assim como nas respostas aos questionários, essas vozes puderam se fazer ouvir, na medida em que esses textos acadêmicos costumam partir da observação de situações cotidianas. Este texto, portanto, é polifônico.

É complexo redigir um texto assim, pois as posições que cada interlocutor ocupa oportunizam que sua voz ofereça uma perspectiva específica. Nesse processo, por um lado, há muitos confrontos de idéias mas, por outro, há a compreensão de que são eles que dinamizam a conversa, provocam o embate e promovem o movimento de argumentos, disposições necessárias para a explicitação de outros pontos de vista. Talvez, apenas enfrentando as diferentes perspectivas possamos gerar negociações e alcançar algumas concordâncias no plano das concepções sobre educação da infância.

O resultado da construção desse diálogo - entre Ministério da Educação, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação e organizações da sociedade civil - indica um caminho e também pode auxiliar a compreender a complexidade da sociedade brasileira e o imenso desafio político do Estado – sistemas federal, estadual e municipal – tanto para expandir as redes públicas de educação infantil, quanto para garantir políticas educacionais propositivas sustentadas na interlocução entre diferentes atores sociais. Portanto, o contexto histórico em que vivemos exige que o Ministério da Educação aponte caminhos para atender as inúmeras demandas da sociedade.

A educação infantil recentemente foi integrada ao sistema educacional brasileiro e ainda precisa construir muitos consensos. Estamos, nesse momento histórico, simultaneamente, enfrentando o desafio de ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, de refletir sobre as diferentes infâncias –

indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta – de definir as bases curriculares nacionais, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica.

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.

Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional. Ao mesmo tempo, impõe considerar quais são suas funções, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica, assim como instiga a se deter em qual será seu currículo, tendo em vista a perspectiva de um longo processo de escolarização.

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola "elementar" simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada,

sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade.

Nessa perspectiva, podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias.

A intenção desse documento é apresentar subsídios, reunidos a partir de um processo de consulta nacional, que permitam aos sistemas de ensino e, principalmente, aos profissionais responsáveis pela ação cotidiana com as crianças, não apenas pautarem, mas também interrogarem suas opções na difícil tarefa de elaborar propostas pedagógicas para bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, não pode – e nem aspira – dar conta de todas as questões implicadas nesse complexo processo, muito menos abordar conclusivamente aquelas que apresenta. Antes, pretende oferecer um panorama abrangente para a reflexão, ao respeitar a legislação atual que afirma que a elaboração dos currículos é uma competência dos sistemas de ensino, a partir do ideário da gestão democrática presente na legislação brasileira.

Desde a Constituição Federal (1988), ficou afirmado que o currículo dos estabelecimentos educacionais será elaborado a partir da síntese entre as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais, deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, as metas definidas

pelo Ministério da Educação e as demandas da realidade de cada escola. Esses documentos garantem a formação comum nacional, isto é, explicitam os princípios que devem constar nos documentos orientadores e afirmam que todas as crianças que frequentam as escolas brasileiras têm o direito de aprender.

Seguindo, ainda, o espírito da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999) que afirmam a importância do exercício da cidadania e da participação social, os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo.

Este documento apresenta, a partir da discussão sobre a infância, a família, o Estado e a educação escolar na sociedade contemporânea, uma outra dimensão para a educação e o cuidado das crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses que se consolida através de uma escola *com e para* as crianças.

1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Foi na fazenda de meu pai antigamente.
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
.....
No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.

Manoel de Barros
Exercícios de ser criança

1.1 Uma sociedade em transformação

As sociedades sempre viveram processos de mudanças, porém nunca tantas transformações na amplitude e na velocidade daquelas que estamos vivendo. As mudanças aconteciam de modo lento e eram incorporadas gradativamente pelas populações através das gerações.

A partir da segunda metade do século XX, as alterações começaram a se intensificar e a incidir em diferentes campos da vida. Vivemos mudanças tecnológicas, científicas, religiosas e políticas o que vem causando alterações no comportamento humano. A mídia e o consumo, por exemplo, acabaram por estabelecer um estilo de vida onde sempre há uma nova necessidade a ser atingida, um novo objeto a ser consumido. Mesmo os relacionamentos humanos que eram projetados para toda a vida atualmente podem ter pouca duração. Esse novo tipo de vida, pautado na incerteza, provoca nas pessoas a necessidade de tranqüilidade e vínculos fortes para evitar a ansiedade causada pela instabilidade.

Se, por um lado, as sociedades mais tradicionais ofereciam a segurança, a proteção e a estabilidade, elas dificultavam, e muitas vezes impediam, as transformações, a criatividade e a liberdade. Atualmente são enfatizadas para os indivíduos suas infinitas possibilidades, suas capacidades de pensar e realizar, em curto prazo, desejos e projetos. Porém, por vezes, eles são abandonados à solidão, à exclusão, à desigualdade social e econômica, à competitividade. É preciso, então, lembrar que a vida humana – em sua integralidade - torna-se sem sentido quando não se tem uma perspectiva de pertencimento, de convívio com os outros em temporalidades longas.

Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia.

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é, histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias

pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática.

Não nascemos sabendo nos relacionar com os demais. Embora sejamos biologicamente sociais, precisamos, no convívio, aprender as formas de relacionamento. Essa é a grande tarefa da educação da primeira infância e é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país – mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor.

Em certos contextos, ao longo dos anos, as crianças tiveram como ambiente de socialização inicial a família. Elas nasciam e cresciam cuidadas basicamente por suas mães e pais, avós e tios, irmãs e irmãos mais velhos. Suas interações com outras crianças eram feitas através das brincadeiras de rua, com os parentes e vizinhos. As famílias e as comunidades tinham hábitos, rituais e formas de educação que eram transmitidos de modo muito específico.

Nas cidades, vilas e aldeias pequenas, os comportamentos eram bastante padronizados e controlados socialmente. Assim, os processos de socialização das crianças eram bem definidos e sintonizados com o contexto de sua cultura local.

Após longo convívio, basicamente com familiares e vizinhança, as crianças tinham uma segunda experiência de socialização que acontecia apenas ao ingressarem na escola de ensino fundamental. A partir deste

momento, em torno dos sete anos, as crianças, além de receberem as influências de suas tradições familiares e da vizinhança, ampliavam suas vivências com as experiências que a escola e a comunidade – no convívio com professoras, colegas e outras famílias – poderiam oportunizar. Na escola as crianças também tinham a oportunidade de ter contato com o universo científico, artístico, cultural, tecnológico, ou ainda acesso a conhecimentos, experiências e vivências que não seriam possíveis em suas famílias. Em muitos casos, esses conhecimentos e experiências auxiliavam as crianças a problematizarem seus modos de ser, pensar, fazer. Apesar de hoje os meios de comunicação, a cidade e as tecnologias audiovisuais, influenciarem nos modos como as crianças aprendem a realizar sua participação na cultura, a escola ainda cumpre esse papel em muitos lugares do Brasil, principalmente em regiões como campos, florestas, áreas ribeirinhas ou em pequenas cidades do interior ou do litoral.

Entretanto, nas sociedades complexas – mundializadas e midiatizadas – que existem no mundo urbano contemporâneo, dificilmente podemos falar desses dois momentos como etapas subseqüentes. A socialização das crianças ocorre ao mesmo tempo no meio próximo, familiar e em um ambiente social, o estabelecimento educacional. As crianças, ao ingressarem na escola, começam a conviver com adultos e outras crianças que não pertencem às suas famílias e que possuem hábitos, modos de falar, brincar e agir algumas vezes muito diferentes dos seus.

Assim, atualmente, as crianças são socializadas nas relações que estabelecem com muitas pessoas e nas experiências concretas de vida diferenciadas, com grande presença dos meios de comunicação social que trazem mundos distantes para dentro das casas. Isso abre perspectivas para a aprendizagem de configurações de outros modos de socialização. As crianças, com experiências ampliadas, aprendem a viver e a conhecer um mundo permeado pela pluralidade desde muito

cedo. Desse modo, a socialização das crianças se faz com a construção de identidade(s) múltipla(s) e com possibilidades de pertencimento ampliadas.

Além das mudanças sociais, que provocaram outro modo de analisar a socialização das crianças, também as concepções sobre os processos verticais de socialização vêm sendo colocados em discussão nas últimas décadas. Durante muitos anos a socialização foi percebida como um processo hierárquico que possuía uma direção vertical descendente, na qual os adultos ocupavam o vértice superior e as crianças o inferior. O sentido era sempre de cima para baixo.

Nessa perspectiva, as crianças chegavam ao mundo sem nada saberem, concebidas como seres incapazes, enquanto os adultos eram responsáveis por apresentarem o mundo para elas. Essa situação deveria resultar na incorporação passiva de um mundo dado e definitivo, desconsiderando as possibilidades de resistência das crianças a esse modelo. Essa visão de socialização pressupunha uma concepção de aprendizagem como um movimento do mundo externo em direção ao interno dos seres humanos.

Nos últimos anos, essa relação unidirecional do processo de socialização passou a ser questionada. Primeiro os conhecimentos científicos que temos hoje sobre os bebês indicam que, desde muito pequenos, mesmo antes do nascimento, já estão em relação com o mundo. Também as mudanças nos costumes demonstraram que as crianças não são passivas: elas observam, tocam, pensam, interagem o que nos possibilita afirmar que elas sempre foram ativas em suas interações com as pessoas adultas e os meios em que estavam situadas, mas a sociedade não reconhecia essa participação.

O mundo material e simbólico se oferece à criança através das pessoas, da cultura, dos alimentos, da natureza e é certo que ela o incorpora. Porém, a criança não o compreende a partir da lógica adulta,

pois com ele se relaciona de modo particular. As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes.

Nesse sentido, ao falarmos de socialização, estamos também discutindo uma compreensão sobre processos de aprendizagem. As teorias de aprendizagem, elaboradas ao longo dos anos, subsidiaram as idéias de socialização e, através delas, também eram pensadas. Tínhamos a visão de que ou os seres humanos nasciam fadados a um destino – independentemente das ações e experiências que tivessem – ou, ao nascer, não possuíam nenhuma capacidade nem referência e qo mundo ao seu redor as modelava. Tanto as mudanças no conceito de socialização quanto as no de aprendizagem estão enraizadas em outros modelos de compreensão dos seres humanos e das relações sociais. Pensar os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem numa relação dialógica.

A família, por exemplo, foi uma das instâncias de socialização que sofreu grandes mudanças nos modos de ser concebida ao longo dos três últimos séculos no ocidente. A princípio, a família nuclear foi considerada o modelo adequado para avaliar, compreender e pesquisar as famílias. Se recorrermos às imagens dos livros didáticos, as fotos das propagandas e aos demais discursos que possuem vitalidade em nossa sociedade – como os da televisão, da propaganda e também da religião e da justiça – podemos verificar que as famílias são representadas como grupos de pessoas, geralmente ligadas por laços sanguíneos, que incluem um homem, uma mulher e crianças, na maioria das vezes um menino e uma menina. O homem é o responsável pelo sustento material da família e a mulher pela

reprodução e organização da vida familiar. Apesar dessa família não ter tido no Brasil uma existência real, ela ainda está presente em grande parte do imaginário nacional.

Contudo, se olharmos com atenção ao nosso redor e se lermos atentamente as estatísticas, veremos que essa composição, além de não ser natural, nunca foi predominante, e vem sendo substituída por uma pluralidade radical de formações familiares como a monoparentalidade e a homoparentalidade, tornando explícito o diálogo transformativo inerente aos processos sociais.

Se as mulheres lutaram, e lutam ainda, para romper com o modelo único de família e a fixidez do lugar social a elas determinado, foi a partilha da educação das crianças com a escola que pode tornar viável novas configurações e organizações familiares. Ou seja, a igualdade dos direitos entre homens e mulheres na sociedade só poderá se consolidar se as instituições sociais tiverem novas significações.

Dentre as instituições sociais que mais contribuíram para a possibilidade de constituição de novas oportunidades para as mulheres na sociedade e de formas alternativas de realizar a maternidade estão as creches e as pré-escolas. Afinal, elas desempenham um importante papel na liberação das mulheres como principais responsáveis pela educação das crianças pequenas.

Desse modo, vemos concretamente a dinâmica das relações sociais quando percebemos que instituições como as creches, que foram criadas pelas necessidades econômicas do capitalismo industrial com o objetivo central de substituir as atividades maternas enquanto as mães trabalhavam, tornaram-se, nesse momento, parceiras das mulheres na sua busca pelo exercício de outras funções sociais. Assim, as escolas infantis foram sendo reinventadas, desde meados do século

XX, para se tornarem colaboradoras dos homens e das mulheres contemporâneos na educação e cuidado das crianças.

O modo como os estabelecimentos de educação infantil são organizados já demonstram o quanto foram pensados para, além de propiciarem às crianças espaços para as aprendizagens, realizar, em um espaço público e de vida coletiva, ações para o cuidado e a educação das crianças que sempre foram consideradas como da vida privada: a alimentação, a higiene e o repouso.

A situação de compartilhar a educação das crianças traz a necessidade social de um diálogo contínuo entre família, sociedade e escola. Ambas necessitam determinar os papéis de cada uma – o que compete à escola e o que compete às famílias – considerando a impossibilidade de haver uma regra única. As atribuições nascem das necessidades e das possibilidades de ambas as instituições e do diálogo entre elas. A isso denominamos colaboração entre as partes.

1.2 O significado da Educação Infantil na Educação Básica

No sistema educacional brasileiro, a Educação Básica é composta por três blocos de formação: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Apesar de esse ser o caminho indicado para a formação educacional de todo o cidadão nascido no Brasil, é importante lembrarmos que esse percurso não é uma trajetória obrigatória, pois muitas crianças pequenas não frequentam a creche nem a pré-escola, assim como muitos jovens ainda não têm acesso ao ensino médio. Apesar de a Constituição Federal em seu artigo 205 afirmar que a educação é *direito de todos e dever do Estado e da família,* a universalização dessa oportunidade não é uma realidade. A Educação Básica é um direito assegurado a todo cidadão e torna-se urgente que

o Estado cumpra seu dever constitucional mediante oferta de vagas em estabelecimentos qualificados.

Com o apoio da união e dos estados, os municípios vêm ampliando suas redes de educação infantil em defesa da universalização das vagas para aqueles que assim o desejam. Se por muito tempo a educação infantil vem sendo afirmada como um direito apenas da família trabalhadora, atualmente novas necessidades e perspectivas são a ela agregadas: garantir o direito de todas as famílias, independente de suas configurações, à creche e pré-escola e, especialmente, defendê-la enquanto um direito de toda criança à educação e à infância. Com a mobilização social, a expectativa é a de que, em poucos anos, esses direitos das crianças sejam também um fator para a existência de vagas nas creches e pré-escolas.

As perspectivas temporal e processual da Educação Básica são relevantes, pois apontam tanto para a continuidade quanto para a articulação entre as distintas etapas de ensino. Cada segmento possui especificidades adequadas aos diferentes momentos de vida e as aprendizagens particulares que devem promover nas crianças ou nos jovens, embora seja relevante salientar que alguns anseios e objetivos fundamentam, ou deveriam fundamentar, os processos educativos em qualquer nível de ensino.

A educação infantil, em sua especificidade de primeira etapa da educação básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Elas estão chegando ao mundo aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s).

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos tem grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade.

A articulação e a integração propicia espaço para que alguns regramentos e ações relacionados à segurança e à saúde das crianças na creche possam ser modificados. Os estabelecimentos de educação infantil, para garantir seu funcionamento legal e para receber financiamento, necessitam de uma série de atributos designados por outras instituições como secretarias de obras, secretarias de saúde, corpo de bombeiros, etc.

Nesse momento histórico, não basta apenas cumprir as designações apontadas pelos diferentes setores, mas articular o debate sobre o significado da educação das crianças pequenas em estabelecimentos educacionais e suas práticas para, assim, permitir que as idéias e as ações oriundas das diferentes secretarias possam colaborar e potencializar a educação infantil. A intersetorialidade é o caminho para garantir o bem-estar de todos: famílias, crianças, professores e demais profissionais. Os responsáveis pela educação das crianças em espaços coletivos têm o compromisso de problematizar e viabilizar essa interlocução para poder qualificar o atendimento pedagógico e também para contribuir na defesa dos direitos inalienáveis das crianças.

No contexto de nossa sociedade os direitos, as necessidades de bem-estar, a aprendizagem de formas de pensamento e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisam ser o

foco para conceber os estabelecimentos educacionais, estando presentes em seus objetivos, suas finalidades, sua organização e suas práticas cotidianas. A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

Portanto, para além do importante lugar como primeira etapa da Educação Básica, duas características definem a educação infantil ao longo da sua história. Primeiramente, a necessidade imprescindível de articular a educação e o cuidado das crianças pequenas com diferentes setores como cultura, saúde, justiça e assistência social, o que exige políticas públicas integradas com propostas que reflitam essa integração nas concepções, nas práticas e no atendimento em tempo integral. Em segundo lugar, a multiplicidade de configurações institucionais que oferecem alternativas educacionais adequadas às demandas das crianças e das suas famílias. Essas características, na última década, ultrapassaram sua especificidade na educação infantil para também ingressarem na pauta de debate dos demais níveis de ensino.

2 AUTORES DA ESCOLA DA INFÂNCIA

O equilibrista ainda era bem jovem quando descobriu que ele mesmo é que tinha de ir inventando o que acontecia com o fio.

Fernanda Lopes de Almeida
O equilibrista

2.1 As crianças e as infâncias: concepções plurais

Durante muitos anos, na educação brasileira, tratamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes. Os estudos, no campo da história da infância, foram os primeiros a apontar a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram formulados em momentos distintos. Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político

e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea.

As crianças

As crianças possuem diversas características que as diferenciam entre si. Podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou ouvintes; alegres ou quietas. Podem viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta ou na região ribeirinha. Simultaneamente, apresentam características universais como, por exemplo, a vulnerabilidade com a qual nascem, a intensidade no ritmo de seu crescimento nos primeiros anos de vida e a possibilidade de interagir e aprender em qualquer situação. As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo. O longo tempo que necessitam para seu crescimento possibilita que, a partir de circunstâncias favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência na simultaneidade em que vão gradualmente exercendo sua autonomia.

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com

outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais.

As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças. Ao longo de suas existências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem.

Além de promoverem sua formação através de suas interações, as crianças também produzem culturas. Tal afirmação implica compreender que, brincando, são capazes de agirem incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de culturas infantis e são transmitidas através de gerações de crianças.

Ao considerar as crianças pequenas é preciso concebê-las como um todo, incluindo a sua multidimensionalidade. Há uma tendência educacional bastante comum, de dividir a compreensão integral das crianças a partir do estudo em separado das áreas de desenvolvimento. Uma das clássicas subdivisões utilizadas pela Pedagogia no momento de elaborar as propostas pedagógicas é fragmentar e retirar as crianças pequenas de seus contextos ao reduzi-las às áreas motora, afetiva, social e cognitiva. Como se fosse possível fazer uma atividade motora sem a presença da emoção e da cognição dentro das práticas sociais de uma dada cultura. A Pedagogia, ao destacar e considerar apenas áreas estanques, deixa de fora muitas outras dimensões, tão ou mais

importantes, como a social, a imaginária, a cultural, a lúdica, a ética, a estética extremamente importantes para a formação humana.

As infâncias

A infância somente existe em complementaridade ou em contraposição aos demais grupos etários que nossa sociedade produz isto é, as infâncias se definem em relação aos jovens e também aos adultos e idosos.

A infância é uma das categorias geracionais mais recentes. É claro, como dissemos anteriormente, que sempre houve crianças, mas elas não eram reconhecidas como grupo social com especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a idéia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu. Essa separação e a polarização propiciaram, por um lado, a valorização do pensamento de proteção das crianças, como a defesa contra a exploração pelo trabalho ou o abuso sexual, mas, ao mesmo tempo, constituiu um controle, às vezes excessivo, sobre as crianças.

O lugar de oposição das crianças frente aos adultos acentuou as diferenças entre ambos porém, apesar de as crianças possuírem características distintas das dos adultos, elas também têm pontos de conexão. As crianças são criativas, sonhadoras e inventivas como muitos adultos e também estão imersas em problemas e dúvidas como todas as pessoas.

As relações hierárquicas entre os grupos sociais são uma realidade perversa presente na história. Os grupos guerreiros escravizavam os povos derrotados, os homens sempre tiveram grande poder e controle sobre mulheres e crianças, assim como os brancos, a partir de uma visão etnocêntrica, sempre se consideraram superiores a

negros e amarelos. Porém, essas concepções e as práticas delas derivadas, como a escravidão, a exploração e a submissão, vêm, pouco a pouco, a partir das lutas sociais, se modificando. E as crianças, como grupo específico, com pouco reconhecimento e poder social, necessitam de aliados na busca pela cidadania e pelo direito ao respeito.

O encontro entre gerações, crianças e adultos, é extremamente importante para o movimento histórico e cultural que congrega tanto a transmissão da tradição como a projeção de novidades. As crianças não nascem com a consciência de si. O conhecimento sobre si mesmo se manifestará através da imitação e da oposição frente ao outro, como possibilidade de se afirmar como alguém distinto. Assim, os modos como uma sociedade define o que é importante para seus adultos e jovens também define os modos como pretende que as crianças vivam suas infâncias.

Crianças e alunos

Outra diferenciação importante é aquela que distingue crianças e alunos. Como nossa sociedade defende que "o lugar de criança é na escola", muitas vezes essas palavras acabam se tornando e sendo usadas como sinônimas. Contudo, é preciso constatar que aluno pode ser apenas um dos papéis sociais desempenhado pelas crianças, papel que também pode ser representado por jovens e adultos.

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas "as suas cabeças" isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente

antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância.

Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas praticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem através de pensamentos-palavras-corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas. É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea.

O papel de aluno também inclui um modo de se relacionar com o conhecimento e a aprendizagem. Geralmente o estereótipo de aluno, produzido há duzentos anos atrás, afirma que para aprender a atenção das crianças precisa estar focada – a criança imóvel em seu lugar e em silêncio – e que se aprende individualmente.

Já existe extensa bibliografia afirmando que as crianças aprendem nas interações com os demais, que elas têm capacidade de se concentrar desde muito jovens, e que isso ocorre quando estão efetivamente interessadas e envolvidas no que fazem. As novas crianças pequenas – midiáticas e virtuais – aprendem de modo diferente. Também várias experiências pedagógicas demonstraram que os meninos e as meninas têm a capacidade de pensar, imaginar e participar da gestão da sua educação, da sua aprendizagem e de sua escola.

A possibilidade de fazer parte da vida coletiva da escola não é apenas uma meta a ser atingida por vivermos numa sociedade democrática e que vem buscando, cada vez mais, a participação e o respeito por todos. A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas

fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia.

Quando se propõe que os estabelecimentos de educação infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional.

Os bebês e as crianças pequenas

A educação infantil, como área de estudos da Pedagogia, tem se preocupado, desde o século XIX, com a educação das crianças bem pequenas. Porém, durante muitos anos, os estudos e propostas educacionais foram pensados, quase que exclusivamente, para as crianças entre quatro e seis anos. As propostas educacionais focadas em crianças de dois e três anos eram profundamente questionadas tendo em vista que os discursos dominantes afirmavam que os cuidados maternos seriam o modo adequado de educar os bebês e as crianças bem pequenas. As propostas para bebês ou crianças bem pequenas eram vistas apenas como necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco.

Nos últimos anos a demanda pelo atendimento educacional de bebês em creches e pré-escolas vem se ampliando. Grande parte do preconceito com relação a essas instituições está sendo superado, pois

os estudos vêm demonstrando o quanto essa experiência educacional, quando realizada em estabelecimentos adequados, traz benefícios para as crianças e contribui com a educação realizada pelas escolas e pelas famílias.

Também os conhecimentos científicos sobre os recém-nascidos e suas capacidades vêm se atualizando no sentido de tirá-los do lugar de seres incapazes de interagir com o mundo. Sabemos hoje que os bebês enxergam, reconhecem vozes e contribuem ativamente nos seus processos de aprendizagem. Por exemplo, ao pegar um objeto, um bebê, a partir de um movimento biológico, emotivo e cultural, constrói um gesto. Ela imita e, ao agir, desenvolve a percepção, a memória e a motricidade que irão se tornar recursos valiosos para seu desenvolvimento posterior. O gesto inicial vai sugerindo novos modos de compreensão de movimentos como chacoalhar, apertar. Finalmente, os bebês começam a ser reconhecidos como pessoas potentes que interagem no mundo e aprendem desde que nascem.

Não é possível continuar subestimando suas capacidades. Os bebês sabem muitas coisas que nós não reconhecemos porque ainda não conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber. As suas formas de comunicação, por exemplo, acontecem através dos gestos, dos olhares e dos choros que são movimentos expressivos e que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo.

Muitas vezes nós, adultos, é que não estamos alfabetizados nessas linguagens e, portanto, não podemos compreender o que falam. O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar e procurar compreender as linguagens da criança e responder-lhe adequadamente

As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm um crescimento muito rápido. Do um ponto de vista orgânico, as crianças,

nos primeiros anos de vida, realizam grandes conquistas, como a aquisição da marcha e da linguagem. Esse ritmo acelerado de aprendizagens, que geralmente é comum nas crianças (excetuando aquelas que apresentam algum transtorno de desenvolvimento, mas que podem, num ritmo mais lento, ou de modo diferenciado, alcançar tais capacidades) também apresenta diferenças que podem ser pessoais ou culturais.

As características dos bebês exigem que o dia-a-dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê em seus livros-brinquedos e outro bebê precisa ser trocado. Toda essa diversidade, em uma situação de dependência, exige atenção permanente do adulto à segurança das crianças, através de um conjunto de fatores ambientais e relacionais, para efetivamente dar conta das suas singularidades. A criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exige preparo, conhecimento e disponibilidade das professoras.

Todo o conhecimento posterior está calcado nas ações que as crianças pequenas realizam sobre si e no mundo em suas experiências cotidianas. As primeiras noções sobre o mundo social se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem.

As crianças bem pequenas possuem grandes diferenças em relação às crianças maiores. A especificidade das crianças de zero a três anos advém de sua totalidade, de sua vulnerabilidade, de sua dependência dos adultos (em especial da família), de seu rápido crescimento e possibilidade de desenvolvimento, das instituições sociais e educativas, além de suas formas próprias de conhecer o mundo.

Os avanços científicos nos mostram a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, como também evidenciam a relevância da interlocução com as linguagens simbólicas da família, do professor e das demais crianças. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles.

Se, nos primeiros anos, as crianças experimentam muitas novidades, posteriormente elas começam a consolidar e a compartilhar seus mundos com os demais. Já falam e gostam de conversar e relatar histórias, se interessam por produzir movimentos cada vez mais complexos e por participar de atividades coletivas, envolvendo várias outras crianças. Nesse momento, seus atos de linguagem são potentes e podem referir as complexas relações sociais e culturais que desde o nascimento estabeleceram com o entorno. Agora, a linguagem verbal viabiliza que a curiosidade e a descoberta em relação aos outros e ao mundo se extravase. Muitas vezes, nos estabelecimentos de educação infantil, as crianças, depois dos três ou quatro anos, são tratadas como "os grandes". É claro que, em relação aos bebês, elas já possuem outras possibilidades, mesmo assim são pessoas com pouca experiência e que necessitam apoio.

A cultura de pares é aquela produzida no encontro de crianças de idade aproximada. O uso deste conceito surgiu nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, mostrando a importância da vida em grupo, mesmo para as crianças pequenas. A palavra "pares" nessa expressão não está ligada à idéia de dupla, de par, mas a noção de grupo.

A expressão "culturas infantis", de uso mais recente, se refere às configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura. Para as crianças, essas produções lhes possibilitam dar sentido ao mundo. As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo, isso é, leem o

mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o.

Na educação infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento. É necessário lembrar que, se em muitos contextos sociais de nosso país as brincadeiras na rua – envolvendo crianças pequenas, bebês, crianças maiores – acontecem cotidianamente, em outros espaços, como nos apartamentos das regiões centrais das grandes cidades, as crianças pequenas vivem sem irmãos ou contato com crianças de idade diferente. Por esse motivo, os estabelecimentos educacionais para crianças pequenas precisam revisar a organização das turmas apenas por faixa etária similar e propiciar oportunidades de interações tanto de crianças da mesma idade quanto de crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer a transmissão e a reelaboração das culturas de infância.

Algumas perspectivas de compreensão da infância mostram que ela não é apenas um momento no desenvolvimento das pessoas ou de uma faixa etária específica. A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos.

2.2 Os adultos responsáveis: papéis diferenciados

Há nos estabelecimentos de educação infantil duas gerações: crianças e adultos. Das crianças já falamos e agora vamos conversar sobre os adultos. Há três grupos de adultos com os quais as crianças

convivem: os familiares, os profissionais docentes e os demais profissionais da escola.

Iniciamos pelas famílias, pois nelas podemos identificar os adultos que são os responsáveis diretos pelas crianças e com eles a escola precisa estabelecer fortes laços de confiança no sentido de compartilhar valores e procedimentos para fazer da educação infantil uma ação de complementaridade. Porém, além dos pais, muitos outros adultos, e algumas vezes outras crianças, podem ser importantes e responsáveis pela vida das crianças na educação infantil. Os avós, irmãos mais velhos, tios, tias e dindos são referências de afeto, de comportamento, de vocabulário e cabe à escola reconhecê-los.

As famílias e seus contextos

As famílias são elementos constituintes das relações que acontecem na instituição educativa, afinal as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas na creche dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola. Essa é mais uma das especificidades dos estabelecimentos de educação infantil. Nesse sentido, complementaridade e partilha são palavras decisivas na relação escola, criança e família.

As relações no cotidiano da educação infantil são pautadas, além dos contextos familiares, pelos contextos sociais e políticos que tanto as famílias das crianças quanto as escolas pertencem. Ambas as instituições – famílias e escolas – estão enraizadas em identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas. Portanto, a convivência produtiva com padrões e valores familiares e comunitários na instituição de educação infantil é necessária para manter relações que discutam e reflitam sobre as identidades e as diversidades das crianças.

Interagir com as famílias significa ser uma instituição aberta às diferentes formas que as configurações familiares adquirem na contemporaneidade e à participação das famílias em diferentes instâncias. A educação infantil inicia sua relação com as famílias antes mesmo da relação com as crianças, pois são aquelas as que primeiro chegam à escola demandando o atendimento para seus filhos. Desse modo, as creches e pré-escolas precisam demonstrar sua disponibilidade e interesse em apresentarem-se para a sociedade, tanto atendendo aqueles que solicitam seus serviços, quanto mostrando, através de diferentes estratégias, suas ações educacionais para a comunidade, tornando-se assim conhecida, e respeitada,.

Como qualquer contato entre pessoas e grupos sociais, a relação escola-família não pode ser unidirecional. A escola e os profissionais que nela atuam necessitam regular seu relacionamento com as famílias como uma via de mão dupla, pautada na dialogia, o que significa enfatizar a possibilidade de estabelecer conversas e trocas que somente acontecem se há escuta e respeito ao ponto de vista do outro, se há diálogo mediado pela ética.

É muito importante que as instituições que atendem crianças pequenas, principalmente aquelas de zero a três anos, caracterizem-se por serem cuidadosas, protetoras, afetuosas e provocadoras. As suas rotinas devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas. Isso inicia com a atenção do educador por si mesmo, por suas emoções, por seus sentimentos e pela análise de suas ações, e prossegue na atenção ao outro – seja ele um adulto ou uma criança.

Quando os profissionais docentes têm características sociais e culturais diferenciadas da comunidade e das famílias com as quais trabalham, lhes é exigido romper com preconceitos e conhecer as culturas locais para contemplá-las no dia-a-dia da escola, pensando em estratégias no sentido de vincular e valorizar essas diferenças. Enfim, a

docência exige aprender a efetivar uma educação que garanta as especificidades das diferentes regiões brasileiras e suas comunidades, como as quilombolas, ribeirinhas, urbanas camponesas, operárias, indígenas, faveladas, suburbanas, etc.

Os profissionais docentes e os demais profissionais

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias.

Ora, todas as profissões têm uma história que inicia com seus práticos. No Brasil, era muito comum, até os anos 50, existirem práticos dentistas, médicos, farmacêuticos, isso é, pessoas sem formação específica que haviam aprendido um ofício observando outros o exercerem. Porém, há muitos anos, na área da saúde, não se reconhecem os práticos. Entretanto, na educação, parece que estamos perpetuando essa situação. E isso é muito grave. Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros.

Um exemplo importante dessa problemática é a relação que se estabelece entre o professor e o auxiliar. Ambos estão na sala, atendem o grupo de crianças e suas famílias, porém há grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas. Uns educam e outros cuidam das crianças, rompendo, de modo inaceitável, a articulação educar e cuidar. Além

disso, essa dissociação acaba sugerindo a vinculação entre menor formação e as ações relativas ao corpo e maior formação e as tarefas dirigidas à mente, o que se coloca em completo antagonismo com as afirmações dos documentos legais e acadêmicos. Há mais de dez anos atrás a LDB deixou claro que para o exercício da docência era necessária, preferencialmente, a formação em curso de Pedagogia e, se necessário, a formação em nível médio. Contudo, muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou com ensino médio e poucos com curso de Pedagogia.

As atribuições e as funções do professor de educação infantil ainda têm pontos de controvérsias. Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada.

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo. O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes

no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de idéias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de auto-estima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação.

Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades

intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.

As condições de trabalho docente também podem garantir maior qualidade à tarefa educativa do professor. Entre elas ressaltamos:

- tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento;
- proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico;
- participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional.

Essa luta também envolve uma sindicalização, a organização de um plano de carreira e salário adequados às características desse nível, rompendo com a baixa valorização dos profissionais que lidam diretamente com as crianças. Importa salientar que temos, na educação da infância, um grupo duplamente discriminado: profissionais do gênero feminino – cujos salários são os mais baixos na realidade nacional – que atendem crianças – outro grupo social negligenciado em nossa sociedade.

Esse lugar de docente está em construção por nós que fazemos a educação infantil hoje, seja na prática ou teoricamente. Estamos consolidando a diferença – para crianças, pais e comunidade em geral – da relevância de uma criança ser educada por um profissional formado. Nós mudamos a realidade da não formação mostrando nossas realizações para a sociedade, permitindo que ela valorize e admire o trabalho realizado pelos profissionais com formação.

O estabelecimento educacional da infância possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e

está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores.

Quando as famílias chegam à escola e encontram um guarda no portão ou uma funcionária que as recebe, as crianças logo cumprimentam, conversam, mostram suas mochilas e brinquedos, assim como as famílias também interagem com eles. Esses profissionais, apesar de estarem exercendo funções ligadas à proteção e à recepção, também estão no papel de educadores, ensinando valores e conhecimentos para as crianças como cumprimentar, conversar, etc. A realização dessas ações com respeito e atenção às crianças, exige sintonia com o pensamento educacional da creche.

Para que ocorra essa sintonia entre os diferentes profissionais e para que eles compartilhem e ofereçam no seu cotidiano os valores educacionais preconizados pelo estabelecimento educacional, é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos. Se em determinados momentos a formação necessita ser especifica – por exemplo, a professora faz curso de música para bebês e a cozinheira curso de biscoitos – é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição com todos os adultos, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola.

Nesse sentido todos os colaboradores: a cozinheira, a secretária, a servente, a monitora, o guarda, a professora, de acordo com contextos e especificidades, irão discutir e participar das decisões educacionais da escola: compartilhar idéias, discutir as dificuldades de dividir um espaço comum, trocar opiniões, construir posições, etc.

Constituir, em serviço, a formação específica e a identidade como cozinheira de uma escola de educação infantil é diferente de ter uma

identidade como cozinheira de um restaurante ou hospital. Todos os adultos são trabalhadores da educação, todos estão implicados no coletivo da instituição. E o compartilhamento de decisões, de posições de avaliação e redimensionamento do projeto educacional precisa ser ação de todos. Esse compartilhamento não pode acontecer apenas nas idéias, mas é preciso que se torne a pauta para as formações dos profissionais e uma referência na proposição de ações.

Todos os adultos que participam da escola são educadores. Pois, mesmo quando estão executando suas funções específicas, ensinam as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros. Compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais na educação infantil. As ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo, por isso é preciso que grande atenção seja dada tanto aos modos como são realizadas essas ações quanto à formação dos profissionais que as executam. Construir uma autoria coletiva envolve muitos personagens, que pouco a pouco assumem a participação no processo de constituição de uma escola de educação infantil.

3 A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA TEÓRICA

Para viver no tempo de Pindorama era preciso muito conhecimento e sabedoria, que se aprendia de pai pra filho, todo dia. O saber era – e ainda é – de todos da tribo, mesmo com as tarefas divididas entre os homens, as mulheres, os velhos e as crianças.[...] Pindorama reinava com sol ou chuva nas brincadeiras dos curumins, nos banhos de rio, nas danças e no descanso do fim do dia.

Marilda Castanha
Pindorama

3.1 Como situamos a pedagogia

Toda a história da humanidade está marcada por processos educacionais. Os grupos sociais sempre propiciaram modos de educar e cuidar as crianças que expressavam suas concepções políticas e religiosas, seus hábitos e suas tradições. Isto é, as sociedades sempre organizaram ambientes, formais ou não-formais, para garantir a sua manutenção e continuidade. Cada grupo social, a partir de suas crenças, princípios, interesses, concepções científicas e políticas, criaram modelos educacionais e esses modelos – racionalizados em princípios claros e coerentes com suas práticas – denominamos de pedagogias.

As pedagogias, portanto, conformam uma área do conhecimento que se constituiu historicamente através de práticas, reflexões e, recentemente, de pesquisas. Isso equivale a dizer que a pedagogia, em sua especificidade de uma prática teórica, apresenta-se como campo tanto descritivo ou especulativo quanto de intervenção social, de ação transformativa da realidade. Nesse sentido, precisa atentar para as escolhas éticas, as decisões políticas e as ações práticas, pois realizar atos com intencionalidade pedagógica não significa formatar as pessoas, mas agir com elas no mundo. É através de suas escolhas de

percursos e de suas práticas que a pedagogia expressa a intencionalidade e seu compromisso educacional.

A pedagogia é uma disciplina de fronteiras, pois sua constituição implica o diálogo com muitas outras disciplinas como, por exemplo, a história, a psicologia, a filosofia. Por muito tempo, tal característica foi desvalorizada. Hoje, porém, verificamos que muitos outros campos do saber e do conhecimento científico, como a engenharia, a enfermagem e a medicina, são também práticas teóricas: campos de produção de práticas que dialogam com diferentes disciplinas teóricas e organizam o pensamento e a ação em determinadas situações e contextos.

O pensamento pedagógico tem como objeto de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. Assim, onde estiver presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia.

A pedagogia implica a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico, assim como os modos de estabelecer as relações e as interações entre as pessoas. O pensamento pedagógico engendra tanto os grandes discursos sociais, políticos, ambientais, entre outros, quanto os pequenos discursos do cotidiano, articulando os contextos aos processos concretos de produção dos saberes. Por esse motivo, as pedagogias são plurais. Isso significa que as formas de articular, propor, programar e realizar os processos pedagógicos sempre serão singulares e complexos.

As pedagogias da educação infantil que emergiram no final do século XIX e no início do século XX foram constituídas por um pensamento muito próximo ao da psicologia, ciência emergente na época que também tinha como um de seus objetivos o estudo das

crianças, seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Durante muitos anos, a pedagogia para a pequena infância, em grande parte dos países, tornou-se um espaço de aplicação prática das pesquisas e conhecimentos estabelecidos principalmente pelas diferentes linhas da psicologia, porém, na creche, predominou, por muitos anos, os saberes da puericultura.

É a partir da década de 60 que algumas outras ciências começaram a construir conhecimentos sobre as crianças e as infâncias. A história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a neurologia e a geografia, entre outras, passaram a informar e a subsidiar o campo da pedagogia a partir de seus diferentes pontos de vista. Nesse processo, passam a interrogar e problematizar as práticas pedagógicas sustentadas na concepção de desenvolvimento como evolução linear, de aprendizagem como resultado individual e de pedagogia como ação comprometida apenas com os aspectos cognitivos do processo educacional.

Nos últimos trinta anos, as propostas pedagógicas para a educação infantil enfrentaram momentos de questionamento, reflexão e reelaboração das suas práticas. Somente uma outra concepção de pedagogia – mais abrangente e complexa, aquela que articula a educação e o cuidado – fundada na observação, na investigação e na busca contínua de práticas cotidianas comprometidas com o acompanhamento, a análise e a reconsideração das mesmas, pode evidenciar as pistas para a formulação dessa outra pedagogia que emerge como metapedagogia porque se percebe relacional e dialógica, enquanto processo capaz de pensar a si mesma.

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto

significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia.

Por exemplo, a chegada das crianças no estabelecimento educacional é uma prática social cotidiana. Porém, se a escolha sobre o horário da entrada e o modo como são recebidas as famílias e as crianças foram decisões tomadas a partir da análise das necessidades das famílias, da discussão e negociação com a comunidade, da reflexão sobre os critérios de atendimento às diversidades familiares e, ainda, da discussão sobre a implicação dessa ação nos contratos dos profissionais e no desempenho educacional das crianças e dos projetos pedagógicos, essa decisão deixa de ser apenas uma atividade da rotina cotidiana para se constituir em uma ação pedagógica com intencionalidade.

Esse modo de educar considerando a articulação entre saberes, fazeres, pensares, sentires, define a pedagogia. Porém, é importante lembrar dois aspectos fundamentais nem sempre explícitos nas proposições educativas: primeiramente, o fato de que nem todas as ações, por mais intencionais que sejam, podem, efetivamente, garantir a aprendizagem simultânea em todas as crianças e, em segundo lugar, a evidência óbvia de que nem todas as aprendizagens acontecem somente porque houve uma intencionalidade pedagógica. A vida cotidiana de um grupo de crianças em um determinado lugar é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado, pois a convivência cotidiana implica a existência do inesperado.

Contudo, não podemos esquecer que é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente e ela somente é conquistada através de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento, assim como disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecerem aquilo de mais instigante e importante que o mundo

apresenta à nossa sensibilidade e racionalidade, através de situações que as desafiem e, ao mesmo tempo, aconcheguem.

3.2 Como entendemos conhecimento

Ao longo da história os seres humanos viveram imersos em diferentes "sistemas de conhecimento". Para quem os percebe desde o seu interior, cada sistema de conhecimento lhe parece claro e evidente, afinal sua organização constitui o senso-comum. Outros sistemas de conhecimentos, estranhos a nós porque produzidos por grupos que vivem de modos diferentes, em espaços e tempos diversos como, por exemplo, nossas nações indígenas, ou aqueles baseados nas culturas populares, ou ainda os sistemas de conhecimentos dos grupos de crianças, é que nos parecem inapropriados e desarticulados.

Os conhecimentos cotidianos foram estruturados e organizados inicialmente pelas religiões, depois pelas artes e pelas ciências e ocuparam, por muitos séculos, o lugar de absolutos inquestionáveis. Porém, desde o final do século XX, as discussões sobre as concepções de conhecimento nos mostraram que os conceitos sociais, científicos, artísticos e religiosos foram produzidos e construídos socialmente, que eles não são únicos, nem definitivos, mas versões parciais comprometidas historicamente com visões de mundo e de humanidade.

Atualmente o conhecimento científico – aquele conhecimento que teve centralidade ao longo da história do ocidente e, especialmente, na escola – vem sendo questionado. Essa crítica não nasceu externa ao campo científico, ela foi originada pelos próprios cientistas que, diante da constatação de que a dissociação entre a vida e o conhecimento alcançou, no século XX, seu limite, procederam a uma revisão de seus princípios, conhecimentos e práticas. Equivale a dizer que eles colocaram em cheque seus métodos e suas verdades.

Nos últimos cinqüenta anos, acompanhamos mudanças importantes nos modos de produzir e de organizar os conhecimentos nas sociedades ocidentais contemporâneas. Por exemplo, a ecologia, que até pouco tempo atrás era uma pequena parte do conhecimento da biologia, atualmente forma um campo científico amplo, com várias conexões com ciências como a economia, a sociologia, a engenharia. Portanto, de um conhecimento disciplinar, ensinado apenas em um semestre do ensino médio, ela passou a permear todo o sistema educacional, tanto na concepção de prédios auto-sustentáveis, quanto ao compor situações cotidianas onde as crianças bem pequenas possam vivenciar e aprender princípios ecológicos.

Muitos conhecimentos que eram tidos como universais e verdadeiros podem hoje ser avaliados como produtos da elaboração de uma classe social, de um gênero, ou de uma etnia com sua experiência histórica. Poderíamos tomar como exemplo as concepções que validaram a existência de uma natureza diferenciada entre brancos e negros, produzindo a escravidão, ou então a da incapacidade das mulheres em relação aos homens, que assegurou o patriarcado e ainda, a da hierarquização e discriminação entre adultos e crianças, isso é, a perspectiva adultocêntrica de compreender o mundo.

Hoje, em nosso país, sabemos que as diferenças culturais, étnicas, etárias, de gênero e de inserção nos modos de produção influenciam na seleção e na organização dos saberes e dos conhecimentos escolares. Através de várias situações identificamos essas influências, compreendendo que os conhecimentos não são neutros e muito menos imutáveis. Porém, ainda temos um longo caminho para transformar esses saberes e conhecimentos em práticas cotidianas que possibilitem às novas gerações romper com os pré-conceitos científicos e políticos tão presentes no cotidiano da sociedade brasileira.

A hierarquia entre os campos de conhecimentos é outra característica que vem sendo questionada na medida em que, através delas, são estabelecidas diferenças e valorações entre as áreas. Nos estabelecimentos educacionais isso fica evidenciado pela distribuição do tempo das atividades oferecidas para as crianças, ou pela regularidade com que certas situações são propostas. Os conhecimentos são de ordens diferentes e não obedecem a uma única hierarquia. Enfatizar apenas as áreas acadêmicas reconhecidamente sistematizadas é, nessa faixa etária, uma ausência da compreensão da multidimensionalidade dos processos de aprendizagem das crianças.

Atualmente, a ciência mesma reconhece que os saberes cotidianos estão em processo de se tornarem conhecimentos científicos e é a atenção e a reflexão sobre eles que permite sua sistematização e legitimação. A educação das crianças pequenas exige que muitos conhecimentos antes desconsiderados nos processos escolares passem a ser, nesse momento histórico, legitimados.

Também ao analisar a conjuntura mundial observamos que certos conhecimentos têm hoje muito mais importância na vida das pessoas que em outros tempos. Por exemplo, as tecnologias, a mídia e o meio-ambiente invadem a vida cotidiana das pessoas que vivem nas sociedades urbanas e rurais. Porém, nas propostas educacionais, são temas pouco evidenciados. Todavia, convém enfatizar que a educação de crianças pequenas exige também questionar quais são os conhecimentos e as aprendizagens oportunos e adequados para uma geração que será adulta em 2030. As intenções e as ações da escola hoje, da "professora de agora", precisam estar conectadas com a reflexão, o questionamento e a interrogação de como queremos viver o futuro.

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade,

através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos.

É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência.

A ampliação das concepções de conhecimentos e saberes para além da fragmentação da racionalidade ocidental contribui para a compreensão e a valorização do pensamento das crianças como um outro modo de pensar. Nem inferior, nem inverossímil, mas um outro jeito. As crianças pensam – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. São muitos os modos de aprender e de produzir conhecimentos. A infância, que sempre foi desqualificada por uma alegada ausência de racionalidade, pode evidenciar a riqueza de portar formas próprias de racionalidade. Estar atentos a isso talvez nos leve a educar as crianças não lhes propondo que abandonem a sensibilidade para construir a razão, mas justamente as instigando a conviver e potencializar sua imaginação em pensamentos, lógicas e experiências que se complexificam reciprocamente.

A análise de algumas propostas curriculares evidencia que certos conhecimentos – que nas escolas são chamados de conteúdos – se perpetuaram no tempo, apesar das mudanças sociais, culturais e científicas da sociedade: há ausência de movimento e atualização dos mesmos na intencionalidade pedagógica. Nelas, somente são reconhecidos como conhecimentos aqueles sistematizados em

disciplinas formais e transmitidos de um modo que se mostra linear, fragmentado e repetitivo.

Se divulgar e distribuir os conhecimentos era o objetivo inicial da escola, isto procedia quando ela era a única agência social que detinha a capacidade de gerar acesso aos saberes e informações. Hoje ela é uma dentre muitas outras instituições de informação, que são muitas vezes mais poderosas e comunicativas, como, por exemplo, as mídias. Seu papel continua imprescindível não mais como transmissora, mas como construtora social de estratégias de organização e problematização dos conhecimentos e informações. A escola hoje proporciona – ou deveria proporcionar – espaço para o pensamento, para o que não é dito, para a construção de contraculturas, culturas pessoais e comunitárias, para fazer perguntas e saber encontrar respostas nos processos dinâmicos de construção coletiva de conhecimento.

Uma das características mais instigantes da produção de conhecimentos nas sociedades atuais é afirmá-los sempre abertos, parciais e contingentes. É assim, também, que as crianças aprendem a produzir significados: não através de informações parciais e desconectadas, mas através de processos de interações com os conhecimentos. Para elas não há separações e divisões, são os adultos que o fazem porque assim o aprenderam.

3.3 Como compreendemos o currículo

Na educação infantil a terminologia empregada para se referir à organização curricular nunca foi clara. Existe ainda grande dificuldade em distinguir entre propostas pedagógicas e propostas curriculares. Durante muito tempo, o que era compreendido como currículo, – uma listagem prévia de conteúdos disciplinares – não fazia o menor sentido como elemento central no currículo da educação das crianças

pequenas. Várias aprendizagens permaneciam marginalizadas, fora dos currículos, dos planejamentos e das reflexões de professores, já que não eram consideradas relevantes como atividades curriculares.

Assim, considerar curricular apenas aquilo que era a expressão de uma das dimensões do vivido no cotidiano da educação infantil, a dimensão do conhecimento científico, parecia não ser o mais adequado e a opção foi utilizar expressões como projetos pedagógicos ou propostas político-pedagógicas, por serem mais inclusivas, ao invés do termo currículo.

Porém, nos últimos anos, essa visão restrita de currículo, limitada aos "conteúdos" pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola. Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os "conteúdos" a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos.

Nessa dimensão, o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando.

Nesse currículo há lugar para a ludicidade, tempo para a construção de cultura de pares, pois as crianças criam conhecimento quando brincam sozinhas, ou quando interagem com outras crianças – da mesma idade, maiores ou menores – em grupos. Nessa concepção de currículo, o professor tem um repertório amplo de brincadeiras e, ao ensiná-las, propicia acesso aos conhecimentos ou às denominações científicas. Nada melhor que a dimensão lúdica para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a leitura, o teatro, o desenho para aprender a ler e a escrever.

O currículo propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos. Nesse encontro se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou conhecimentos que não estão tão evidentes. Por esse motivo o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explicito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto.

Pensar o currículo hoje nos impõe muitos desafios. No debate sobre a educação das crianças pequenas verificamos que o currículo oculto ensina muito mais às crianças (e também aos adultos) do que aquilo que está explicitado em planos e programações. Podemos afirmar também que o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças.

O currículo acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido. Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas pelas quais estão sendo desafiadas. Nesse momento acontece um encontro entre a vida de cada um, sua singularidade, e a

contextualização daquela questão formulada no sistema de conhecimento referido. As crianças, assim, envolvem-se e criam uma interpretação sobre os conhecimentos, os relacionam de acordo com suas experiências anteriores para organizar e constituir uma narrativa pessoal que também é coletiva. O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos.

Um currículo precisa estar articulado às práticas culturais de determinado grupo social – no tempo e no espaço – já que expressa uma cultura e como tal não pode estar desvinculado do contexto social mais amplo. Os contextos sociais, e neles os contextos familiares, podem ter destaque na formulação dos princípios e dos conhecimentos curriculares. Essa participação das famílias contribui de modo que o empreendimento educacional não seja incompatível com os valores assumidos pelas mesmas, mas que haja também uma preocupação institucional para a transformação desses valores, se eles não se coadunarem com princípios éticos maiores.

A vida social em sua complexidade está presente no currículo da educação infantil. Ainda que as novas concepções de currículo destaquem-se nas pesquisas e nos discursos acadêmicos, a orientação e a sistematização da ação educativa na educação infantil permanece como uma listagem de objetivos e conteúdos, numa grade obrigatória, algumas vezes pautando-se pelas áreas do conhecimento, outras pelas características de faixas etárias. Parece que a complexidade contida no cotidiano "não cabe" nas formas até aqui utilizadas como modo "cientifico" de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais. Algumas propostas curriculares são tão específicas que o professor torna-se apenas um aplicador ou reprodutor daquilo que foi pensado, planejado e elaborado por outros profissionais.

Na educação infantil temos algumas tendências recorrentes: áreas de desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, rotinas padronizadas, contextos educativos e linguagens.

Áreas de desenvolvimento

As áreas do desenvolvimento humano, estabelecidas pela psicologia do desenvolvimento como campos de observação e de estudo, serviram durante muitos anos como referência para pensar padrões de educação de crianças pequenas. As áreas motora, afetiva, social e cognitiva foram, durante muitos anos, as bases para a organização curricular da educação infantil, pois esta deveria, através de suas propostas, oferecer, de modo progressivo, possibilidades de aquisição das competências e habilidades em cada área para as crianças. Para isto a professora estudava o desenvolvimento em cada área, separadamente, constituía escalas e constituía um acervo de atividades para propiciar o desenvolvimento das habilidades. Além disto, a pauta de desenvolvimento cumpria o papel de dar referencia para a avaliação das crianças.

Áreas de conhecimento

Utilizando como referência o modelo das disciplinas do ensino fundamental e médio, o currículo é pensado a partir da estrutura das disciplinas escolares. São propostas de educação que emergem da concepção de que a função do estabelecimento educacional é a transmissão de conhecimento previamente organizado e que prioriza, portanto, a informações de listas de conteúdos – lineares e gradativos - e respectivas atividades. Existem várias formas de compor, organizar e denominar as áreas de conhecimento. A maioria preocupa-se com a definição gradual dos conhecimentos, com a determinação de

conteúdos específicos e algumas sugerem, também, abordagens interdisciplinares. Porém, parece que elas consideram que a investigação intelectual possa prescindir de acontecimentos que tenham sentido na vida e para a vida das crianças.

Calendário de eventos

Muitas vezes o currículo das escolas de educação infantil é estabelecido para contemplar um calendário de eventos que a cada ano se torna maior. Assim, a professora organiza sua prática educativa determinada pelo calendário religioso, civil e comercial.

Também os passeios, visitas, festas e sua preparação são os grandes objetivos curriculares e conformam o dia-a-dia da escola. É claro que as festividades ocupam um lugar decisivo na educação da infância, porém é preciso muita reflexão para optar na forma de propô-las.

Controle social

É possível encontrar escolas de educação infantil onde os conhecimentos, os saberes e as aprendizagens ocupam um lugar marginal. A imagem de infância predominante é a de que as crianças são naturalmente indisciplinadas e precisam de muito controle. O objetivo principal é controlar as crianças e ensina-las a realizar adequadamente as tarefas escolares. É muito mais um currículo para a submissão, para o disciplinamento dos corpos, das mentes e das emoções. Essas instituições geralmente não possuem uma proposta político-pedagógica nem uma discussão clara sobre política e pedagogia.

Contextos educativos e/ou núcleos temáticos

Tendo em vista que muitos aspectos importantes da vida cotidiana das crianças e das instituições ficavam fora dos currículos oficiais, algumas propostas incluem, além de áreas de conhecimentos, outras temáticas denominadas de contextos educativos e/ou núcleos temáticos. Esses assuntos cotidianos emergiram da necessidade de contemplar as especificidades da vida das crianças pequenas em seus contextos, como, por exemplo, temas relacionados à sexualidade, à violência, à morte, à separação dos pais, à adoção, à violência, à alimentação e à religião que auxiliam as crianças a compreenderem tanto a si mesmas quanto às realidades em que vivem. Geralmente esses temas são de grande complexidade e envolvem um trabalho coordenado pelas professoras, mas articulado com as crianças, os pais e os demais profissionais. Os modos de organização de ensino que mais se adaptam a essa forma de organizar os conteúdos curriculares são os projetos e temas geradores.

Linguagens

Atualmente começam a emergir muitas propostas pedagógicas pautadas em linguagens. Como essa é uma abordagem recente na educação infantil, a apresentação das bases teóricas ainda é muito sucinta e as compreensões diferenciadas. Tal proposta de organização curricular traz uma série de questionamentos. Geralmente, a linguagem é interpretada como um campo disciplinar – a linguagem verbal. Em outros momentos cada linguagem corresponde a uma disciplina, como a linguagem musical, a linguagem plástica e ainda, outras vezes, aparecem como formas de expressão relacionadas a instrumentos,

ferramentas e tecnologias como a linguagem informática, a linguagem cinematográfica, etc.

As linguagens algumas vezes aparecem condensadas como, por exemplo, em linguagens da arte ou linguagens artísticas; outras subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura. Na educação infantil as linguagens mais enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais, do corpo e do movimento, da música, da literatura, da linguagem oral, do letramento, da natureza e da sociedade.

Independente da ausência de uma discussão mais contundente que permita considerar a complexidade e ambiguidade do tema, a importância da idéia das linguagens nos currículos é a de que permite considerar a multidimensionalidade das crianças. As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.

Para pensar e propor outra formulação de currículo é preciso compreender que, desde as primeiras páginas desse documento, uma proposta curricular já vem sendo escrita, já que ela evidencia as opções para compreender e interpretar a sociedade, a infância, as famílias e os estabelecimentos de educação infantil.

Um currículo não pode ser previamente definido, ele só pode ser narrado. O currículo acontece no tempo da ação. Ele emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes. Nesse encontro as famílias e as crianças trazem valores, saberes culturais e experiências de inserção social e econômica diversificados. As escolas oferecem modos de gestão e organização dos ambientes escolares, propiciando as condições educacionais. Os docentes e demais profissionais trazem

da sua formação profissional concepções de teorias e práticas pedagógicas que orientam sua ação.

O currículo é aqui compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano: a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular. Mas a vida não é o currículo. O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano. A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado.

4 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Há muito tempo, nas terras da Mesopotâmia, um rei chamado Gilgamesh foi mandado pelo Deus Sol para governar a cidade de Uruk. [...] era parte Deus e parte homem. Ele parecia humano, mas não sabia o que era ser humano. Ele tinha poder e riqueza, sem ser feliz. Tinha tudo, menos amigos. Vivia sempre sozinho. Por isso tornara-se amargo e cruel.

Recontado por Ludmila Zeman - epopéia *Rei Gilgamesh*

4.1 Perspectivas para a educação infantil

Quando reivindicamos para a educação infantil a função de ser um lugar de educação e cuidado para as crianças, famílias e profissionais, pensamos em alguns princípios orientadores que precisam ser transformados em práticas cotidianas, independente do campo de ação. Esses princípios tornam-se balizadores dos planejamentos e das ações a serem vividas no ambiente da escola.

A escola de educação infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes. Ela oferece à criança o contato com o contexto cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem-viver e onde pode ser ouvida e respeitada.

Tais práticas educacionais exigem adultos envolvidos com o compromisso coletivo de oferecer atenção e assumir uma atitude de confiança na criança que está ali para participar dos acontecimentos com os adultos, aprendendo a conviver nesse mundo que se apresenta a ela. Porém, as crianças não o apreendem passivamente. Elas

interagem assimilando, rejeitando, transgredindo e transformando a si mesmas, as outras crianças, aos adultos e ao mundo.

Uma especificidade desse local em relação a outros espaços educativos das crianças pequenas, como a família, é a de que os adultos possuem uma intencionalidade pedagógica referenciada não apenas em valores pessoais e contingentes, mas em interpretações coletivas dos princípios debatidos e estabelecidos na sociedade através de suas legislações e teorias educacionais que foram apropriadas em programas de formação profissional que criam uma identidade institucional. Assim, regida pela ética do respeito à criança, pela política de conhecer e compreender seu contexto social e suas culturas e também atenta à estética do mundo simbólico infantil a escola oportuniza a multiplicidade de formas de representação e os princípios políticos de participação e liberdade de expressão tão caros a uma sociedade democrática e sustentável.

Nesse sentido, reafirmando as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999) foram desdobrados cinco princípios educativos visando a sua concretização na prática. São eles: "Diversidade e singularidade", "Democracia, sustentabilidade e participação", "Indissociabilidade entre educar e cuidar", "Ludicidade e brincadeira" e, finalmente, "Estética como experiência individual e coletiva". Cabe destacar que esses princípios foram extraídos da consulta nacional sobre as práticas cotidianas na educação infantil e também que não há entre eles hierarquia ou predominância, mas inevitável interlocução, pois dizem respeito às dimensões da vida pessoal e comunitária desde a infância.

4.1.1 Diversidade e singularidade

O mundo que habitamos é formado por uma imensa diversidade. A diversidade se manifesta tanto nas características físicas, psíquicas,

sociais, culturais e biológicas dos seres humanos quanto na natureza, nos instrumentos e artefatos e nas organizações sociais. Nessa perspectiva, a diversidade traz em si uma imensa riqueza para os seres humanos, para a cultura e para a natureza. Porém, como vivemos em uma sociedade hierarquizada e excludente, muitas vezes as diversidades acarretam desigualdades e engendram modos de exclusão e de segregação. Ou seja, a diversidade muitas vezes torna-se o ponto de partida das desigualdades.

Apesar das diversidades estarem presentes na expressão da singularidade de cada ser humano em sua forma de ser e estar no mundo e nas manifestações sociais e culturais, durante anos a educação pouco produziu em termos de pesquisas e ações sobre o tema. Atualmente a visibilidade das implicações dessa desconsideração educacional vem colocando a diversidade como conceito-chave para a educação na maioria das sociedades contemporâneas.

Por muito tempo, os estabelecimentos educacionais de educação infantil cumpriram sem questionamento o papel de "homogeneizar" os comportamentos das crianças e prepará-las para tornarem-se "bons alunos" para a escola fundamental. A defesa de uma escolaridade "única" manifestava-se como estratégia para superar as desigualdades sociais, mas, geralmente, a operacionalização desse processo acabava levando algumas crianças, as "diferentes" ou as consideradas "minoritárias", ao fracasso. Isto é, aquelas que, por diferentes motivos, não acompanhavam o processo de uniformização eram desconsideradas ou excluídas. O grande desafio educacional do momento é o de como pensar e como realizar uma escola concebida para a universalização – isto é, para socializar e ensinar a todos – que possa cumprir também a meta contemporânea de educar enfatizando os processos de individuação e singularização.

O pensamento social pós-Constituição de 1988, explicitado tanto no ECA (1990) – Estatuto da Criança e do Adolescente – quanto na

LDBEN (1996), caminha no sentido de compreender que todas as crianças brasileiras são diversas e têm direito à escolaridade. Compreende-se, então, que é preciso não apenas a aceitação, o respeito às diversidades, mas principalmente a confrontação e o entrelaçamento das diferenças.

As ações sociais, culturais e educativas encaminham para a construção de pedagogias que questionem o etnocentrismo, os diversos processos de colonização e dominação que existem nas instituições educacionais. As pedagogias contemporâneas procuram compreender a diversidade dos sujeitos não como uma falha, mas como uma riqueza, e defendem a inclusão das singularidades. São pedagogias que afirmam a abertura ao novo como forma de reinvenção do espaço escolar. Assim, é importante garantir nos estabelecimentos de educação infantil, com adultos e crianças pequenas que aí convivem, uma postura de celebrar a diversidade das crianças, das famílias e das comunidades. Ou seja, favorecer relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem.

A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico. Para tanto, torna-se importante escolher metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências de aprendizagem através da co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão. A decisão de investir em tais metodologias exige negar a busca de um padrão único de respostas e passar a considerar a complexidade dos processos e a diversidade dos produtos. Significa não apenas aceitar que as crianças tenham respeitados seus ritmos, mas também propor trabalhos diversificados que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo, propondo práticas educativas que integrem a atenção e o respeito às particularidades das crianças em seus modos de produzir significados no e com o grupo.

As práticas educativas que consideram a participação – nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico.

A constatação do desrespeito às diversidades e às singularidades construídas pelas crianças em seu grupo social e vivenciadas no cotidiano é uma das grandes preocupações que mobilizam o campo da educação infantil, pois se manifestam continuamente nos modos como as crianças são percebidas, ouvidas e desafiadas.

Como as relações educacionais e especialmente as relações entre adultos e crianças estão atravessadas por relações de poder, considerar nas ações educativas com crianças pequenas o princípio da diversidade e singularidade exige do profissional não apenas a reflexão sobre suas práticas naturalizadas em ambientes não educacionais, exercendo seu poder sobre as crianças, mas também investimento em uma formação que contribua para banir atitudes adultocêntricas, concebendo a infância, isto é a diferença etária, também como uma forma de diversidade.

Nesse sentido, a formação dos professores torna-se estratégia educacional fundamental para romper com concepções que circulam no senso comum sobre a diferença como deficiência e/ou desigualdade, contribuindo para instituir outras formas de conceber e realizar a ação pedagógica. O compromisso legal e político dos processos de inclusão das crianças com necessidades especiais, hospitalizadas, em risco social ou vítimas de violência, exigem atenção especial. Porém, elas não se diferenciam dos processos de inclusão das demais crianças, pois todas merecem ter suas singularidades preservadas e compreendidas, assim como serem desafiadas a estabelecerem novas relações.

Outra questão importante para pensar a educação das crianças pequenas é a de que a diversidade constitui-se na relação com o pertencimento. As crianças, em suas diversidades, também manifestam lógicas de pertencimento. Em seus processos singulares de pertencimento social e cultural, elas precisam encontrar modos de favorecer suas características identitárias, como também procurar estabelecer as diferenças que as singularizam no seu grupo. As primeiras experiências das crianças na educação infantil são fundamentais para sua formação, pois se tornam, no corpo, o referencial "vivenciado" de concepções e práticas sociais. Muitos (pré)conceitos, ou interpretações, compreensões e valorações são estabelecidos nessa faixa etária através dos encontros afetivos no convívio com pessoas e instituições que indicam comportamentos e apontam significados que têm efeitos de longa duração.

Entre os bebês, o gênero, a cor da pele, a cor dos olhos, ter ou não um braço paralisado, ser dessa ou daquela religião, morar aqui ou ali, não tem grande relevância. Algum estranhamento pode deter a atenção, pode causar espanto, criar curiosidade, mas não há reação de rejeição entre eles. Nas crianças bem pequenas, as observações, as relações mútuas, as interpretações e posteriormente as perguntas e questionamentos inevitavelmente surgem não apenas na fala, mas também nos desenhos, na imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, mas significadas pelos sentidos desencadeados no percurso de convivência coletiva.

Desse modo, quanto mais crianças respeitadas em suas particularidades e características diferenciadas estiverem presentes na convivência dos ambientes, participando da vida escolar, mais garantias teremos para favorecer, no coletivo, aprendizagens menos preconceituosas.

A sociedade brasileira é extremamente diversificada e dessa forma produz culturas com características particulares. A extensão do

país e sua história enriquecem aquilo que denominamos cultura popular brasileira. Portanto, é particularmente relevante que a educação infantil considere, ao se assumir como espaço no qual as crianças constroem seus pertencimentos, o movimento de aproximação com as manifestações culturais e com os grupos sociais e culturais da região a qual pertencem. A interlocução com a comunidade, o compartilhamento de bens culturais e a valorização de conquistas alcançadas fazem parte da dinâmica escolar cotidiana. Porém, essa interlocução não supõe a aceitação de valores e práticas que não se coadunem com princípios éticos maiores.

É tão difícil generalizar o pensamento como é pretender a homogeneização dos procedimentos e das práticas cotidianas quando o compromisso do país implica garantir oportunidades educacionais para todas as crianças: as urbanas, as das periferias das grandes cidades, crianças camponesas, crianças pertencentes a assentamentos, crianças ribeirinhas, crianças quilombolas, crianças filhas de pequenos agricultores e crianças indígenas tanto do interior do Amazonas quanto aquelas que vivem nas periferias de nossas cidades. Esse é o desafio de vivermos juntos em uma sociedade complexa que apresenta à educação a impossibilidade de responder-lhe com a simplificação de uma escola única.

4.1.2 Sustentabilidade, democracia e participação

Uma importante ruptura promovida pela nova dimensão educacional da creche e da pré-escola foi a exigência de efetivamente investir na concepção sustentável, democrática e participativa de gestão, envolvendo todos os segmentos presentes no processo educacional: crianças, pais, professores, gestores e funcionários. Afinal,

a educação das crianças pequenas é uma responsabilidade a ser compartilhada.

Na gestão, o princípio democrático surge como condição para o encontro das combinações e dos conflitos entre equipe diretiva e demais membros das escolas. Trata-se de garantir para o estabelecimento educacional de crianças pequenas um lugar de formação de projetos e de experiências de vida integradas a partir da promoção de condições de existência e de iniciativa para cada um dos participantes que são, ao mesmo tempo, diferentes de todos, mas, como sujeitos, iguais a todos.

A possibilidade da participação e da democratização das relações no interior dos estabelecimentos educacionais em nosso país tem uma história recente. Vivemos, durante o século XX, longos períodos de exceção e de autoritarismo e acabamos por incorporar, na educação e em nossas práticas de organizar e gerir as escolas, uma tradição hierárquica, paternalista e patrimonialista. O início dos anos 80 marcou uma tentativa expressiva de mudança nessa tradição, porém, mesmo com a integração de algumas transformações, as instituições sociais ainda permanecem frágeis e muitos hábitos relacionados a procedimentos autoritários e centralizadores prosseguem.

Portanto, não apenas nas escolas públicas torna-se oportuna a gestão com ênfase na democracia e na participação. Apesar da autonomia das instituições filantrópicas e privadas, o sistema municipal de educação pode em sua normativa explicitar o perfil do gestor, caracterizando formas de organização educacional que ofereçam espaço e tempo para a participação social.

Uma importante diferença nos estabelecimentos de educação infantil é ser possível, hoje, afirmarmos as crianças como protagonistas em suas interações no coletivo, portanto, também com direito a participarem de algumas definições políticas e pedagógicas da vida

escolar. Essa mudança na concepção do direito à participação das crianças se deve à Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) que recomenda que em diversas situações elas podem "falar" em seu próprio interesse. Isto é, as crianças podem participar das decisões que dizem respeito a sua vida o que já vem sendo realizado em casos de crianças doentes que opinam sobre seu tratamento ou quando as crianças depõem em situação de julgamentos.

Considerar que as crianças podem participar com suas opiniões e escolhas no ambiente da escola é afirmar os direitos da criança, mas também é reconhecer que esses não são absolutos, pois são condicionados pelas experiências e processos de desenvolvimento da criança, pelos direitos e pelos deveres dos pais, pelas responsabilidades dos educadores, assim como pela lei nacional. Assim, é igualmente importante destacar que a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela "clareza" das "palavras" que comunicam interesses ou opiniões naquilo que as afeta no coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas.

Com relação à participação das famílias, os estabelecimentos de educação infantil são parceiros efetivos dos pais e responsáveis na partilha da responsabilidade pela educação das crianças, portanto trata-se de um processo de tomada de decisões conjunta, numa aproximação diária e não só nos momentos estabelecidos como, por exemplo, as reuniões. O processo de participação das famílias exige mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas, seja onde os profissionais se colocam como detentores do saber, seja onde profissionais apenas são vistos como meros prestadores de serviços.

Considerar a sustentabilidade como princípio vinculado à participação e à democracia na gestão educacional é pensar em uma proposta na qual os autores, adultos e crianças, possam encontrar acolhida e, ao mesmo temo, expressar seu potencial. Um estabelecimento educacional sustentável necessita ser ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente adequado. Um país com as dimensões do Brasil e com as diversidades que o compõe necessita ser capaz de adaptar esses critérios para cada região, tendo o cuidado de preservar a autonomia e a singularidade de cada grupo cultural.

Sustentabilidade, democracia e participação, por serem princípios políticos que orientam a organização e a gestão da escola, estão profundamente comprometidas com a garantia da presença de princípios éticos e estéticos no cotidiano com as crianças, com os professores e demais profissionais, assim como com as famílias. Afinal eles são princípios articuladores da vida escolar e não apenas um item curricular, um tema do programa ou uma intenção nos planejamentos. Eles não ocorrem apenas em algumas "atividades", mas permeiam todas as ações do cotidiano. Para tanto, é necessário não apenas promover e garantir a abertura à participação das crianças, mas, também, a efetiva abertura à participação dos professores, profissionais e famílias, assim como garantir a sustentabilidade da instituição.

Talvez a experiência de vida coletiva em um ambiente de respeito, diálogo e participação possa oferecer para as crianças um modo de ser e estar que encaminha para relações mais democráticas, além de construir uma sociedade mais solidária e, portanto, sustentável.

3.1.3 Indissociabilidade entre educar e cuidar

A reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir, enquanto afirmação conceitual, um lugar para além da guarda e assistência social. A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988, a qual consolidou a importância social e política da educação infantil ao determinar o caráter educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças de zero a seis anos e onze meses.

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua "identidade", seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da "preparação para o ensino fundamental", foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

A recorrente presença desse binômio na educação infantil, ao longo dos últimos vinte anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações. Podemos apontar alguns consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar/cuidar.

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas

conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar.

Porém, os consensos apontam também para algumas críticas ao uso do binômio educar e cuidar. Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde.

Há, ainda, no debate em torno do binômio educar/cuidar, uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos. A ascendência do termo cuidado sobre o termo educação surge principalmente dos argumentos da filosofia, os quais defendem que todas as relações e interações entre os sujeitos pressupõem o cuidado. O cuidado, como modalidade específica das relações entre os humanos, é necessário para à sobrevivência. Assim, todas as práticas cotidianas são cuidados (os cuidados básicos, os cuidados com os ambientes

coletivos físico, natural e social). Por outro lado, alguns autores afirmam que os processos educacionais sempre implicam a dimensão do cuidado. Esse debate está apenas começando e as argumentações de ambos os lados são pertinentes e consistentes.

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão "cuidados educacionais" ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.

3.1.4 Ludicidade e brincadeira

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

São as primeiras experiências de cuidado corporal que desencadeiam os processos de criação do campo da confiança. Essa confiabilidade se manifesta na presença de cuidados atentos e seguros, que protegem o bebê, assim como na proposição de um ambiente que favorece o êxito das ações desencadeadas por ele, proporcionado pela constante proximidade do adulto que responde às solicitações de interação e segue o ritmo do bebê. O importante é que o bebê possa conduzir e o adulto se deixe conduzir, estabelecendo seu direito a uma atitude pessoal desde o começo. É esse o princípio da autonomia,

porém o adulto, ou qualquer outro interlocutor, também pode, e deve, oferecer complementos e desafios. Nessa perspectiva, aprender a "estar só" é uma conquista da criança, baseada na confiabilidade e no ambiente favorável no qual possa se manifestar. Desafiando os limites da segurança, gradualmente ela encontra nessa confiança a necessária sustentação para abandonar o conforto da proteção e se lançar em sua aventura com o mundo.

Antes de brincar com objetos, o bebê brinca consigo mesmo, com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas. Antes de poder segurar algo nas mãos, já brinca de abrir e fechar os olhos, fazendo o mundo aparecer e desaparecer. O bebê, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, nos mostra uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras: as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais.

Brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma.

Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas

brincadeiras e jogos. Assim, os repertórios e o vocabulário de jogo disponíveis para os participantes em um determinado grupo social compõem a cultura lúdica desse grupo e os repertórios e o vocabulário que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica.

Os artefatos e as brincadeiras ensinadas pelos adultos, e observadas, imitadas e transformadas pelas crianças, tornam-se o repertório inicial. Assim como a geração adulta é importante na transmissão cultural, as crianças mais velhas também são importantes agentes de divulgação da cultura lúdica ao apresentarem outros repertórios e outros vocabulários.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, re-significados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.

Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar "idéias". Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, idéias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de

relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida.

Garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. Assim é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados, e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa.

Nosso país, além de ter um patrimônio histórico e um patrimônio humano tem também muitas manifestações culturais que são nosso patrimônio imaterial. A tradição oral brasileira é rica em lendas, contos, personagens, jogos de rua, brinquedos e artefatos feitos com matérias naturais, simples, que se encontram no cotidiano e oferecem traços culturais importantes na construção do pertencimento social.

Porém, não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade. É necessário que o profissional que atua diretamente com a criança pequena tenha conhecimento sobre a "cultura lúdica", um amplo repertório que possa ser oferecido às crianças nas diversas circunstâncias e, principalmente, compartilhe a alegria, a beleza e a

ficção da brincadeira. O adulto, ao ser tocado em seu poder de re-aprender a espantar-se e maravilhar-se, torna este momento de aprendizado, um momento de regozijo entre ele e as crianças.

Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como "fabricação" - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a idéia de educação como "formatação", previamente definindo os caminhos para as crianças. A compreensão de que a dinâmica do mundo contemporâneo nos propõe muitas incertezas para o futuro, e que estas somente podem ser parcialmente solucionadas, torna-se importante pensar a ação educativa em sua dinâmica contraditória e viva, pois imersa na cultura. Esta situação exige um grupo de adultos – pais, professores, gestores e profissionais – atualizados e atentos às suas opções, escolhas e decisões.

4.1.5 Estética como experiência individual e coletiva

A busca da beleza e da alegria é uma dimensão primordial na história da humanidade. Enquanto aspiração encontrada em todos os povos e em todas as culturas contemporâneas ou do passado, a atenção estética – entendida e vivida como lente de interpretação do mundo – diz respeito ao encontro entre imaginação e razão e o acordo entre elas pode ser concebido como fundamento da integração entre corpo e mente, entre sensível e inteligível.

A experiência da beleza, da sensibilidade e da alegria – a estesia – em seu poder de perturbar nossos sentidos, nos torna capazes de uma percepção mais íntima e intensa da realidade, nos fazendo prestar atenção aos detalhes que nos cercam, aproximando-nos daquilo que aparece nas entrelinhas do vivido. Por seu modo relacional de acontecer – não está nem no corpo nem no mundo, mas na relação

entre ambos – a beleza diz respeito aos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais. Sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares nos colocam no mundo e são por nós incorporados como significados. Por provocar um excesso sensível, uma relação direta, é preciso compartilhar a experiência. Então, o corpo se coloca em ação através das linguagens.

Essa experiência estésica, que exige o prazer que advém da experiência compartilhada entre o corpo, as coisas do mundo e as pessoas, é uma forma de conhecer: nos provoca a sentir de outros modos o já conhecido em busca de sentidos para nossa existência. Assim, o prazer estétic que surge da alegria sensorial e afetiva de sentir de outros modos as coisas, torna-se um prazer intelectual. Desse modo, constitui parte intensa e extensa da experiência do bebê. Experiência que promove suas primeiras aprendizagens e que, através de seu percurso vital, é conservada na experimentação lúdica com o mundo que diz respeito às artes, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

Diante das questões que os bebês e as crianças pequenas impõem à educação, a proposta de considerar a experiência estética como princípio educativo encontra, na irreverência e no potencial subversivo da sensibilidade e da imaginação, a força ética e política para enfrentar uma tradição educacional sustentada em concepções de infância, criança, conhecimento, ensino e aprendizagem que não dão conta das exigências requeridas pelas necessidades das crianças pequenas e pela formação de seus professores. É preciso outro modelo, outro espaço e outro tempo, enfim outro modo que releve a complexidade de estar com as crianças pequenas, protegendo e desafiando, isto é, acompanhando seus processos iniciais de aprender a conviver e participar de sua cultura.

Frequentemente naturalizamos as relações entre as pessoas e das pessoas com as coisas, como se fossem características inatas.

Cada um de nós, ao chegar no mundo, vai singularizando-se e particularizando modos de agir no coletivo. Porém, os vínculos afetivos e sua expressão são apreendidos culturalmente nas relações e nas interações com os outros. Portanto, a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, outros adultos e o ambiente, como organizam e realizam as ações cotidianas, também proporcionam às crianças, ao longo de sua permanência nos estabelecimentos de educação infantil, experiências estéticas que se refletem nos modos de estabelecer suas relações culturais.

Espaços abertos para promover o acesso das crianças à natureza e à multiplicidade de brincadeiras e modos de brincar contribuem para a promoção de um bem-viver coletivo. O brincar e o movimento são necessidades vitais para o desenvolvimento das crianças, tanto quanto o sono e a alimentação. Cabe destacar que o ato de brincar não é preparação para nada: é fazer o que se faz em total aceitação, não mantendo apenas relação com o futuro mas sendo o bem-viver no presente. Como já afirmamos, a ação de brincar conduz aos relacionamentos grupais, à interação e à comunicação consigo mesmo e com os outros, sendo fundamental nos processos de crescimento e desenvolvimento de qualquer habilidade por apresentar, como característica maior, a produção de desafios à razão e à imaginação, exigindo a integração entre o sensível e o inteligível.

Compreender o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos. Criatividade expressa na intenção de perseguir cotidianamente uma vida mais bonita, mais inventiva, mais apaixonada, alegre, poética, inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis, menos excludentes e sectários, menos indiferentes e violentos. Essa *com*-vivência, sempre conflituosa e tensa nas suas contradições, exige simultaneamente rigor e incerteza, disciplina e subversão.

Nessa perspectiva, as práticas cotidianas na educação infantil incluem momentos de conversa, de histórias, de diferentes modos de brincar e realizar experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços, da elaboração, organização e manutenção dos materiais e dos equipamentos, de alimentação, de horário de descanso, de segurança e de prevenção de acidentes, de prestação de primeiros socorros, de identificação dos mal-estares das crianças. Todas estas ações, e seus detalhes,são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças, nesses momentos, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade.

A prioridade dada à dimensão estética nos projetos educativos com crianças pequenas contribui para a resistência às ações pedagógicas que não reconhecem a beleza dos detalhes e dos processos lúdicos de pensar ao valorizarem somente o funcional e a aceleração do imediatamente útil. O esquecimento, nos projetos educacionais, da beleza que emerge da felicidade na convivência, do prazer estésico nos ambientes e nas interações no estabelecimento, legitima não considerá-la como dimensão fundamental da educação, de condená-la à marginalidade nos processos de formação dos professores, de creditá-la como supérflua, colocando em risco a possibilidade de encontrá-la nos olhares das crianças, jovens e adultos, anulando assim a possibilidade ética de bem-viver intelectual e social.

Trata-se de compreender – e valorizar – que nosso corpo, nossa humanidade e cultura, nosso sentir e pensar, estão profundamente integrados com a natureza, o ambiente e o universo. Raciocinar mediante esse vínculo existencial ratifica modos reducionistas de abordar e interpretar nossas experiências no mundo, tencionando o sentido ético da existência comum em um planeta ameaçado. O processo educacional é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso então projetar ações educacionais que possam,

em sua complexidade, dar conta das necessidades tanto de segurança, proteção e pertencimento quanto de liberdade, beleza e autonomia.

Tal projeção, desde a educação infantil, implica pensar a escola como um tempo e um lugar divertido, de reflexão, de investigação e de aprendizagem. Um lugar que promove a satisfação pessoal e a alegria de estar junto, convidando à familiaridade e ao diálogo. Para tanto, torna-se importante a disponibilidade adulta para a escuta das crianças através da disponibilidade para a consideração do detalhe como deflagrador de pequenas fugas, sutis resistências à padronização do cotidiano, à homogeneização da convivência, ao permitir – e legitimar – a presença da beleza. Presença que faz emergir a humanidade de cada dia enquanto ocorrência extraordinária que rompe o ordinário cotidiano para amplificá-lo de sentidos.

Trata-se, portanto, de favorecer experiências estéticas que promovam a complexificação do sentir e do pensar, da imaginação e da percepção, de todos os envolvidos com um projeto de educação infantil comprometido com a valorização das produções culturais que significam a existência em sociedade. Nesse sentido, tanto ações como palavras não são triviais por definirem (inventarem) politicamente os espaços entre os incluídos e os excluídos das diferentes produções culturais em nossa sociedade.

5 UM CURRÍCULO QUE PODE EMERGIR DO DIÁLOGO ENTRE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E DOCENTES

Quem vai depressa demais, deixa a alma para trás

Nós estamos todos nos levando

Ditados dos índios guaranis
Região das Missões

A indicação extraída da consulta nacional sobre as orientações curriculares para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, com ênfase nas crianças de zero a três anos, aponta para a afirmação de que o currículo se constrói no encontro e no diálogo entre crianças, famílias, profissionais e docentes.

Um currículo que se organiza no diálogo entre crianças, famílias e docentes apresenta como característica específica não se configurar apenas nos documentos, nos discursos elaborados ou explicitados verbalmente, mas se manifestar, de modo prioritário, em todas as interações do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens. É preciso atenção aos aspectos organizacionais, pois é também na configuração do cotidiano, nas escolhas, nas decisões e no planejamento de possibilidades diárias que se manifesta o currículo. Dessa forma, o modo como é realizada a gestão das pessoas e das práticas sociais em cada estabelecimento, assim como a formação profissional exigida para esse processo de organização do cotidiano

com crianças pequenas, torna-se aspecto central, e evidentemente complexo, na educação infantil.

Assim, para alcançar esse diálogo, afirmando a pedagogia como prática teórica na educação infantil, este documento propõe abordar as questões relacionadas ao currículo, a gestão das práticas cotidianas e as concepções de docência necessárias para essa tarefa.

5.1 O conteúdo da educação infantil como prática social e linguagens

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem um compromisso com a reflexão sobre a mudança curricular. O fato de ser etapa não obrigatória permite a emergência de organizações curriculares bastante plurais nas suas concepções e práticas. Essas propostas, ao serem sistematizadas e discutidas, afirmam a abertura para outras organizações curriculares e o quanto estão vinculadas à formação e à responsabilidade dos profissionais da Educação Básica. Nesse documento, afirmamos que os campos de aprendizagem das crianças na educação infantil são as práticas sociais e as linguagens.

Desde o nascimento, as crianças aprendem e se socializam a partir das ações, das relações e interações que estabelecem com as pessoas, adultos ou crianças, e com o mundo que as envolve. Essas ações acontecem no marco das práticas efetivas e afetivas de vida social no cotidiano de cada cultura. O encontro ativo com os outros oferece uma constelação de significados que o bebê vai se apropriando, singularmente, em seu desejo e necessidade de conhecer o mundo. O modo como experimentamos os atos dos outros e suas linguagens vai depender das experiências de nosso campo sensório e dos significados que podemos interpretar e atribuir. E, assim, ao imergirem no mundo

as crianças vão, pouco a pouco, emergindo como pessoas e constituindo seus próprios sentidos.

Como já discutimos na primeira parte do trabalho, as ações de educação e cuidado que proporcionamos às crianças pequenas e as práticas sociais que oferecemos em um estabelecimento educacional conformam sua primeira experiência curricular. Assim, através de gestos, toques, palavras, modos de organização de vida e ritmo cotidiano, oferecemos a elas sensações, idéias e experiências que são por elas ativamente incorporadas em seus modos de olhar, balbuciar, escutar, imitar e que, posteriormente, estarão presentes em seus cuidados pessoais, na sua alimentação, no seu vocabulário e em outras escolhas que configurarão seu modo singular de viver e conviver em grupo.

Contudo, como vimos anteriormente, a vida em uma sociedade diversificada e a necessidade de as crianças pequenas irem estabelecendo nexos de pertencimento com seu grupo de origem faz com que cada uma delas tenha uma experiência própria, enraizada, por sua vez, na vida e na experiência dos adultos que são por ela responsáveis. As atividades recorrentes da vida cotidiana são os primeiros saberes, conhecimentos, hábitos e valores que as famílias ensinam para os seus descendentes desde bem pequenos, inscrevendo neles um modo singular de pertencimento a partir do modo de ser e de fazer das pessoas de seu grupo social. Porém, ingressar nas práticas da vida social não é uma prerrogativa das famílias ou das escolas, na atualidade, é uma atividade que compete as duas instituições.

Na educação infantil as crianças irão aprender atividades por um lado muito semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, como comer, brincar, fazer a higiene mas, no estabelecimento educacional, essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado.

Por exemplo, uma criança chega com três meses na creche sendo amamentada por sua mãe, ou tomando leite na mamadeira, ou sugando em colherinhas. Se essa criança continuasse em casa, com seus familiares, ela provavelmente seguiria as indicações do pediatra, da tradição familiar ou idéias dos adultos responsáveis. Entretanto, como ela ingressou na creche, já não seguirá apenas as indicações dos familiares, ou do serviço de saúde, ou ainda as decisões de uma professora ou demais profissionais da escola. A decisão sobre a alimentação da criança será feita a partir da interlocução entre a família, as concepções de alimentação e de educação alimentar da escola.

Os debates sobre temas relacionados às praticas sociais fazem parte do currículo das crianças pequenas, pois são conteúdos culturais centrais na vida de um bebê. Dar visibilidade a esses saberes e práticas é a primeira tarefa que necessitamos realizar para desencadear propostas curriculares de educação das crianças pequenas que garantam sua aprendizagem e bem-estar.

Desse modo, práticas sociais que envolvem conhecimentos profundamente interdisciplinares como alimentação, aprendizagem das diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene e controle corporal, movimento, repouso e descanso, cultura popular, recepção e despedida das crianças necessitam ser problematizadas e orientadas a partir de uma “outra” pedagogia.

Não é pedagogizar a troca de fraldas, ensinando o nome das partes do corpo (o que até pode acontecer), mas é pensar o cuidado com o corpo como um conteúdo educacional, como algo que se aprende na cultura, nas relações sociais que constroem a intimidade e que, como tal, precisa ser estudado e problematizado tendo em vista a educação das crianças pequenas na vida coletiva.

Os conteúdos iniciais da educação das crianças pequenas apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana. São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referencia a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural.

Quando a professora coloca uma toalha de mesa num gramado para fazer um piquenique com as crianças, muitos atos culturais e muitas linguagens ali se presentificam. Todas as práticas sociais são expressões dos seres humanos, não podendo as linguagens estarem separadas das ações. Uma linguagem implica as ações de construir significado, possibilidade de comunicação, capacidade de expressar-se e produção de um saber. As práticas sociais são composições de linguagens.

Os seres humanos, ao nascerem, trazem como herança o desejo de se comunicar e se relacionar. Na experiência com parceiros, o bebê é ajudado a significar as situações vividas e a construir sistemas semióticos pelos quais vai se apropriando das múltiplas linguagens do seu meio: de início, as gestuais e expressivas e depois as linguagens simbólicas em sua presença como ação, como saber e não como conhecimento sistematizado.

As crianças nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, a linguagem do gesto, a linguagem do toque. As linguagens são aprendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações que estabelecem com outros seres humanos. Por exemplo, as crianças pequenas desenvolvem a linguagem oral por viverem num

ambiente onde esta é continuamente utilizada. Além disto, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo caretas e olhares específicos.

Durante muito tempo a linguagem trabalhada na escola permaneceu vinculada apenas a uma área do conhecimento, a que trata da língua portuguesa. Porém, hoje, o termo *linguagem* vem sendo utilizado socialmente para referir diferentes manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana. Vários são os campos do conhecimento que utilizam o termo linguagens para refletir sobre a organização de seus sistemas de signos.

Assim, outras formas de linguagens como o desenho, a modelagem e a matemática estão presentes no mundo como significação, expressão, comunicação e produção, mas nem todas as crianças têm acesso a elas. Primeiro, porque nem todas as culturas valorizam as mesmas linguagens e oferecem para todos a oportunidade de desenvolvê-las. Segundo, porque nem sempre os adultos responsáveis pela educação das crianças pequenas acreditam em seu potencial para a aprendizagem das linguagens e muitas vezes evitam experiências com linguagens simbólicas e expressivas mais sofisticadas, por acreditarem que as crianças não as compreenderão por sua pouca idade. Talvez, por exemplo, pensem que a física, como uma disciplina, com suas fórmulas e esquemas, esteja longe da educação infantil, porém sabemos que muitas das vivências cotidianas na sala, na caixa de areia, no parquinho, apresentam às crianças as noções concretas dos conceitos da física. Há, uma pré-história da física – como linguagem espacial - nos pátios da educação infantil.

Neste sentido, as linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências

independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares.

Ao desenharem, as crianças bem pequenas a princípio experimentam o resultado dos movimentos que realizam. Posteriormente, produzem traços e constroem imagens que permitem compartilhar a experiência e conversar sobre o realizado, favorecendo o deslizar do pensamento, a comunicação e a informação sobre o que realizaram. É o ato de desenhar que provoca o pensamento conceitual, e não o contrário.

Nas crianças pequenas, as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados. As práticas sociais, apesar da palavra prática, não são apenas ações concretas, são linguagens. Aqui a palavra linguagem é utilizada no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos e não no sentido restrito de linguagem verbal, oral ou escrita.

As práticas sociais são linguagens, podem ser "lidas", interpretadas, no sentido de ouvidas, sentidas, acolhidas, rejeitadas e, portanto, não são necessariamente verbais. Quando se oferece uma maçã raspadinha na colher para um bebê, nessa prática de alimentação está presente uma história, uma cultura, um afeto, uma conversa, um gesto, uma intenção. Todas se apresentam sob a forma de linguagens. As práticas sociais, como a vida, acontecem através de linguagens.

As linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, idéias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva.

As capacidades motoras e simbólicas das crianças possibilitam a interação com diferentes sistemas de signos que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem. As linguagens são ações, geram confrontos, intercâmbios, compartilhamento de idéias e de pensamentos. Assim, as formas de sentir o mundo e de expressá-lo acontecem através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem.

Inicialmente as diferentes linguagens são ações pelas quais as crianças conseguem construir seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem sua subjetividade. Aos poucos, sua apropriação possibilita que as crianças possam agir sobre essas linguagens, possam realizar misturas e inventar modos de usá-las. As linguagens que uma criança se apropria decorrem de processos históricos e sua importância varia de acordo com as culturas. O interessante é que as linguagens, assim como as crianças, estão abertas à ação, portanto têm relação com a dimensão estética da sensibilidade, do gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro.

O tempo da infância está cada vez menor nas sociedades contemporâneas. Grande parte da escolarização posterior aos seis anos vai estar centrada nos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas escolares. Centrar a escolarização das crianças pequenas no ingresso nas práticas sociais e culturais linguageiras de nossa sociedade significa dar espaço para as crianças aprenderem com o corpo, em situações interativas em um contexto de significação.

5.2 A gestão da educação infantil

Durante anos, consideramos que os aspectos relacionados à organização e à gestão dos estabelecimentos educacionais não tinham relações com suas propostas pedagógicas. Hoje, reconhecemos a implicação que certas decisões, aparentemente "administrativas", promovem no desenvolvimento da autonomia das crianças e na qualidade do relacionamento com os familiares.

Por muito tempo, aspectos administrativos inquestionáveis eram devido à sua histórica naturalização. As escolas funcionavam em horário que a administração central havia definido, as turmas eram agrupadas de determinada forma porque, havia sido a estratégia de agrupamento desde a inauguração entre outros. Hoje, a evidência da articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão vem definindo que os princípios que embasam a gestão precisam ser os mesmos da proposta pedagógica.

A gestão de uma escola de educação infantil defronta-se com a exigência de considera-la um estabelecimento de educação e cuidado em todos os seus espaços e relações. A expectativa de que todas as pessoas envolvidas no processo educacional, independente de seus cargos ou funções, tenham respeitado seu direito à participação em um ambiente que vive – e valoriza – a democracia, tem como intenção enfrentar o desafio de tanto garantir a diversidade pessoal, social e cultural quanto preservar e constituir um espaço de pertencimento e construção de singularidade.

Os seres humanos, grandes ou pequenos, necessitam de um ambiente acolhedor, tranqüilo, belo, alegre e promotor do prazer de viver em comunidade. A gestão da Escola da Infância cumpre importante função ao priorizar o bem estar para todos como modo de garantir às crianças e adultos uma experiência de vida sustentável.

A educação infantil que pensamos é um espaço educacional no qual os adultos – diretor, coordenador, professores e demais profissionais – se sintam comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance. As crianças pequenas são também autores desse empreendimento porque reagem às provocações sociais e físicas desse espaço, aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo transformações, ao seu modo, no processo organizacional.

A organização do trabalho pedagógico envolve desde a forma de projetar e mediar o relacionamento entre os profissionais – docentes e não docentes – e os pais ou familiares, o planejamento, o espaço e o tempo, as rotinas e o brincar, até as estratégias pedagógicas que permitam aos professores acompanharem todas as etapas do cotidiano na educação infantil.

É imprescindível, no dia a dia com as crianças pequenas, criar oportunidades para que as professoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres, tendo em vista romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas esvaziadas de sentido, quanto com práticas que "abandonam" as crianças a si mesmas.

Uma das características que acentua a intencionalidade pedagógica é poder explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos. Explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades. Ressignificar o currículo é aprender a construir perguntas para a prática, compreendê-las,

interrogá-las e reconstruir, com as crianças e a comunidade escolar, outras respostas pertinentes mesmo que provisórias.

5.3 Organização da vida cotidiana

O principal desafio das escolas de educação infantil é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade. Ou seja, preocupa-se em organizar espaços com definição pedagógica pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida.

Nesse sentido, um aspecto a ser considerado relaciona-se a violência institucional. Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas "para pensar" nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas. Produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio.

Entradas, transições e saídas

Para as crianças, ir para a escola é uma oportunidade de conviver com um grupo de pares, de brincar, de interagir, de dialogar em um ambiente social de aceitação e confiança, planejado e organizado para recebê-la. Ao mesmo tempo, para um bebê e uma mãe ou pai, e mesmo para as professoras e demais profissionais da escola, essa não é uma tarefa fácil. Por esse motivo é muito importante que a escola tenha uma proposta pedagógica que contemple tanto a inserção inicial das crianças e das famílias na escola, quanto considere que, cotidianamente, esses sentimentos são revividos nos momentos de entrada e da saída.

Se a experiência mais interessante da vida dos seres humanos é a possibilidade do convívio, do amor, da amizade, enfim, da busca da vida em comunidade, a educação infantil é a primeira experiência de convivência na diversidade. Cabe-lhe acolher as crianças, encorajando-as em suas descobertas e invenções; ouvindo-as em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiando-as em seus desafios e ensinando-as a conviver favorecendo o sucesso das crianças.

O horário da chegada na escola significa uma aliança entre as famílias, as crianças e a professora. Esse é um momento importante, pois constrói a confiança entre esses três parceiros de jornada. Portanto a professora tem o compromisso de organizar essa situação para que diversas ações possam acontecer a contento.

É possível que uma criança chore, que um familiar necessite falar de uma situação vivida pela criança durante a noite, que duas crianças precisem de mediação num conflito: múltiplos acontecimentos e todos exigindo a atenção da professora. Para dar conta dessa demanda, é necessário organização e colaboração da equipe, validando e contribuindo na realização de um planejamento que antecipe situações previsíveis e crie estratégias flexíveis para a recepção das famílias e das crianças.

Durante o período em que as crianças estão na escola elas vivem vários momentos de transições entre diferentes atividades ou espaços físicos. Estes momentos precisam ser previstos para que não criem rupturas, desconfortos e ansiedade nas crianças. Também é importante lembrar que as transições muitas vezes significam momentos onde as crianças precisam fazer silencio ou permanecerem paradas. A participação das crianças no planejamento, o controle que estabelecem sobre aquilo que vão realizar, a possibilidade de conversar ou brincar enquanto esperam a hora de uma refeição ou a chegada dos pais são modos mais construtivos de lidar com estes tempos.

O horário da saída envolve a despedida das crianças, a possibilidade de ir embora, assim como contem o desejo de voltar. Momento de demonstrar como aquele encontro foi interessante, e diferenciado, para cada um, a saída traz também a privilegiada presença dos três autores do processo educacional, o que torna necessário pensá-la em sua intencionalidade.

Transformando espaço em ambiente

A intencionalidade pedagógica transforma espaços físicos em ambientes. Para compor um ambiente é preciso conhecer os seres que o habitam e construir com eles uma experiência de vida temporal nele enraizada. O ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Ao pensar no ambiente, precisamos levar em conta os odores, as cores, os ritmos, os mobiliários, os sons e as palavras, o gosto e as regras de segurança, pois cada um tem identidade própria.

Durante muitos anos o espaço foi considerado um elemento neutro, porém, estudos e publicações, ao nos informarem sobre a dimensão do currículo oculto, abriram a perspectiva de o compreendermos como elemento educador, constituidor de conteúdos

curriculares.

O espaço físico – as salas, o pátio, a biblioteca, o refeitório e outros – são locais de atividades pedagógicas que garantem às crianças a permanência e o pertencimento a um ambiente, oferecendo a idéia de continuidade, a possibilidade de recomeços, o encontro do que já sabem e apreciam, assim como a experiência da criação de novos conhecimentos.

Como todo o espaço é educador, a proposta pedagógica está presente em todos os ambientes, inclusive, por exemplo, no modo de organizar o banheiro. Assim, podemos questionar: Ele possibilita a autonomia das crianças? Elas podem nele encontrar os elementos para seus cuidados pessoais? Ele está bem higienizado e, além de facilitar, sugere ao usuário o cuidado do espaço? O que esse banheiro ensina para as crianças sobre seu corpo, sua sexualidade e sua relação com o corpo do outro? Como se aborda seus odores e perfumes?

Pode parecer estranho fazer essas perguntas, mas elas são importantes tanto para a constituição subjetiva das crianças e para a concepção de aprendizagem da vida em grupo quanto para a construção de conceitos científicos e de comportamento social. Novas perguntas precisam ser sempre adicionadas a essas e, cada ambiente escolar apresentará questões específicas – cozinha, refeitório, etc. Precisamos perguntar como os espaços educam e que pedagogia o está constituindo como espaço. Além, é claro, das concepções de criança e infância que defende.

A avaliação dos espaços físicos da escola, além de aspectos pedagógicos, deve levar em conta sua funcionalidade e estética, sem esquecer a sua manutenção constante. A perspectiva atual é a de construir edificações que aproveitem ventilação e iluminação naturais, que qualifiquem o ambiente e promovam a economia de energia, ensinando idéias fundamentais sobre a sustentabilidade.

Além das normativas existentes, os espaços da escola de educação infantil precisam ser pensados localmente por uma equipe com formação multidisciplinar, como arquitetos, engenheiros, pedagogos e professores, contando com a colaboração de familiares e das crianças ao longo do ano.

Assim como é esperado que cada sala tenha seu mobiliário, pensado a partir das características etárias das crianças, também o é que ele se transforme dia-a-dia para dar conta das inovações, descobertas, interesses e mesmo do crescimento das crianças.

O ambiente seguro, limpo e confortável, propicia a privacidade, o movimento, o aconchego, o conforto, a atividade, o descanso, a exploração minuciosa, a autonomia, o encontro entre parceiros de várias idades, a vivência dos seus medos, frustrações e conflitos, enfim, das múltiplas dimensões que constituem o ser humano.

Não basta esse espaço estar adequado, mas é fundamental o modo como as crianças poderão dele usufruir. Elas poderão, ao pintar, manchar o chão? Elas conseguirão, ao jogar, desfrutar desse momento lúdico sem cobrança em relação à desorganização de caixas e prateleiras de jogos? Elas serão intencionalmente motivadas ao convívio entre diferentes faixas etárias, incluindo momentos de trocas entre bebês, crianças bem pequenas, pequenas e maiores? A escola de educação infantil é construída para ser usada pelas crianças de forma participativa e autônoma, favorecendo os exercícios constitutivos da interação e da escolha.

O ambiente externo é outro aspecto importante. Ele inicia com o pátio, um espaço pedagógico de transição entre o dentro e o fora que se direciona à comunidade e à cidade. Na hora de brincarem no pátio as crianças realizam aprendizagens complexas, pois na brincadeira aprendem a linguagem oral, a motricidade, a música e muitos outros conhecimentos sociais e corporais. O pátio é o primeiro observatório da

natureza e sua disposição e o cuidado dos adultos em relação a ele favorece a criação de atitudes de cuidado e responsabilidade com o que nos rodeia.

Se possível, é saudável e instigante a criação de flores, ervas com cheiros, chás, temperos, horta. Os pequenos animais, na mesma medida, auxiliam na vivência do cuidado com a natureza. Por isso, os pátios podem ser divididos em "cantos" ou zonas que estimulem diferentes tipos de convivências e brincadeiras. Espaço para jogos tranqüilos como os jogos imitativos, de manipulação e construção, espaço para jogos de movimento e, se possível, espaço para o mistério – pedras grandes, bosquinho, fontes, esconderijos – dos jogos de aventura e imaginação. Por esse motivo, o pátio exige uma proposta pedagógica formulada por todo o grupo: crianças, profissionais, professores e familiares e atenta às regras de acessibilidade para todos em todos os ambientes.

A educação das crianças pequenas não termina no pátio, mas continua através do portão: fazendo visitas, indo a parques, conhecendo museus, frequentando cinemas e teatros, usufruindo de festejos e também deixando entrar, através do mesmo portão, a vida que acontece na comunidade. A organização do ambiente é uma parte constitutiva e irrenunciável do projeto educacional, já que ela traduz uma maneira de compreender a infância, do papel da educação e professor.

Comer, vestir, dormir, sonhar

Desde o início da vida dos bebês algumas ações acontecem no seu organismo. Eles dormem, mamam, acordam, olham, choram, defecam. São atividades orgânicas que, por serem realizadas dentro de um grupo social e cultural, ganham marcas simbólicas.

Essas ações, que para o bebe são orgânicas, logo vão se tornando sociais: nominadas, apreciadas, desprezadas, isto é, incorporadas às práticas sociais do grupo. Educar e cuidar não significa apenas a realização de um procedimento técnico de satisfação de necessidades físicas ou fisiológicas, mas a realização de ações vinculadas às necessidades subjetivos das crianças: isso é o bem-estar.

As refeições, as trocas de fralda, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas, mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis.

Assim, por exemplo, a hora do banho, do sono ou da alimentação podem se converter em situações de intensas aprendizagens para a criança, entendendo, como já explicitamos, situações de aprendizagem como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, consequentemente, de constituição cultural da criança. Nessas situações interativas com adultos e outras crianças acontece a conquista da autonomia, da construção da identidade, das manifestações corporais e expressivas da criança, da ludicidade, entre outras coisas que fundamentam a pedagogia da educação infantil.

Associada aos cuidados físicos está a importância do afeto e do contato corporal, ou seja, a construção de vínculos para a promoção de um desenvolvimento saudável dentro das instituições de educação infantil. No caso das crianças que estão nos primeiros meses de vida, o contato corporal é, inclusive, muito importante para que conheçam os limites do próprio corpo, fator fundamental para o desenvolvimento da sua identidade. Enfim, até para a identificação de suas necessidades e

desejos, a criança depende que o adulto traduza a sua linguagem que, nessa fase, é prioritariamente corporal.

Para realizar as atividades relacionadas à vida das crianças pequenas em consonância com as propostas pedagógicas é preciso que os professores em suas formações discutam com outros profissionais e estudem temas relativos à saúde, à higiene, à psicologia, à nutrição, além de noções básicas sobre segurança, primeiros socorros, higiene e saúde bucal. Os profissionais especialistas em saúde detêm uma parcela do conhecimento sobre temas de suas áreas de atuação, os professores os têm sobre a educação, o cuidado e a organização da vida coletiva em espaços públicos. É a composição desses saberes que permitirá a construção de um novo conhecimento enraizado nos diferentes contextos.

Materiais, equipamentos e repertórios

Há uma imensa gama de atividades a serem realizadas com as crianças dessa faixa etária, como as de movimento; conhecimento e observação da realidade; linguagem; jogos de manipulação; jogos de simbolização; expressão musical; expressão dramática; expressão plástica. Para cada uma delas um universo de materiais (e matérias), desde os mais sofisticados até os mais simples e reciclados.

As crianças pequenas e bebês se encantam com brinquedos coloridos, brilhantes e que façam barulho, brinquedos para empilhar, martelar, puxar e empurrar, objetos flutuantes, fios com contas e trapézios para o berço. Além disso, apreciam brinquedos desmontáveis e de encaixar, blocos e argolas para empilhar, livros brinquedos, brinquedos musicais, carrinhos com rodas, objetos para caixa de areia, blocos e bolas de diversos tamanhos. Também utensílios domésticos de

plástico, metal, palha, madeira tornam-se um convite ao jogo simbólico.

Desde os primeiros meses, o bebê se sente estimulado e interage com os jogos corporais da tradição popular que envolvem, simultaneamente, linguagem verbal e corpo. Se as cantigas de ninar configuram um momento de acolhimento que, reproduzindo o ritmo do corpo materno, encaminha para o descanso, há outros jogos como os brincos, que não só despertam, mas estabelecem interessantes perspectivas de relação afetuosa entre o bebê e o adulto.

Uma das características fundamentais dos brincos é serem ponto de conexão para o desenvolvimento da fala, na medida em que, através da repetição de um ritual rítmico, ao mesmo tempo corpóreo e linguageiro (porque estabelecido através da rima e do toque em partes do corpo do bebê) favorecem a percepção da entonação dos fonemas da língua e de sua intencionalidade. A tradição portuguesa oferece um rico repertório de brincos, entre eles: "Cadê o toucinho?", "Serra, serra, serrador", "Janela, janelinha", "O portão está aberto?", "Bate palminha", "Mole, mole, pá", "Minguinho, seu vizinho", etc.

À medida que a criança vai crescendo os jogos também vão assumindo outras características, sejam elas de elaboração linguística – como parlendas; mnemônias; trava-línguas; adivinhas – de ações exploratórias do corpo imóvel – amassar, massagear e/ou beijar todas as partes do corpo, fazer caretas, fingir semblantes no "Jogo do sério" – ou ainda de exploração do deslocamento do corpo no espaço – andar imitando o movimento e o som de animais e de meios de transporte, imitar estátuas, passear com o tapete, esconder, pegar, cambalhota, "Meia, meia lua: 1,2,3", "Está pronto seu lobo?", "Ponte para passar", "Dentro ou fora do lago?", "Rei, capitão", "Cabra-cega", "Está quente, está frio", "Traz para mim [algo duro, suave, redondo, etc.]", "Jogo do anel", "Telefone sem fio", "Mamãe, posso ir?", entre tantos outros.

A minúcia de detalhamento de espécies de jogos não configura uma norma, antes é a oportunidade de reiterar a importância da presença da professora nesses momentos, valorizando a possibilidade singular que os jogos facultam de entrar em sintonia com as características do grupo e de cada criança em particular. Essa professora, na alegria de sua responsabilidade de acolher o humano, não vai se furtar a inventar o seu repertório de jogos e brincadeiras, assim como a oferta de matérias, a ampliar a oferta de materialidades e equipamentos com as quais solidificará elos de confiança a partir dos desafios promovidos às crianças.

É importante ressaltar a importância de alcançar às crianças materiais de diferente natureza como plástico, borracha, couro, madeira, vidro, bambu, e.v.a., pois cada um deles promove uma experiência sensorial e apresenta diferentes resistências e possibilidades.

A sala pode ir sendo enriquecida com bonecas e bonecos, fantasias, caixa de surpresa: caixa de remédio forrada com pequenos objetos e furos para espiar, fantoches de mão e de dedo, marionetes e bonecos que se movimentam ao puxar fios, bonecos de pelúcia, quebra-cabeças simples, carretéis com linha grossa e muitos outros, coloridos e não muito pequenos, que podem ser usados desde muito cedo, com o cuidado evidente de não assustar as crianças.

Para conhecer o mundo natural é importante oferecer atividades com cata-ventos, penas sopradas no ar, bolas de sabão, pandorgas, balões; (balões com desenhos de pincel atômico), areia, água, barro e objetos de brincar e construir (pás, funis, baldes, caminhões, pauzinhos, forminhas), lanternas, espelhos, luz e sombra, cores, texturas, lentes de aumento, lunetas, binóculos, etc.

Incitando os jogos de imitação, que trazem a casa e o trabalho das mães e pais para a sala, podemos ter objetos que não estão mais

em uso como telefone, máquinas de fotografia, panelas, talheres, controle remoto, calculadora, telefone celular sem bateria, entre tantos. Além dos brinquedos que sugerem os jogos simbólicos e dramáticos, inseridos ou não em pequenos cenários, como festas de máscaras, de bruxas.

Para jogos de construção materiais como lego, blocos de espuma, de madeira, tabuinhas, panos, tubos (caderninho com fotos de construções feitas por crianças), caixas para encher, esvaziar e explorar.

Os livros em diferentes suportes e materiais: de pano, de madeira, de plástico, de papel e com belas imagens, histórias e poesias, que não prescindem da presença do adulto vocalizador. Álbuns de fotos das crianças e das famílias.

Há ainda uma infinidade de atividades com matérias diversificadas: impressões digitais, argila, massa de modelar, tintas, carimbos, etc. Assim como aquelas potencializadas pelas sonoridades ao aprender cantigas da tradição oral e que envolvam movimentos corporais ou a exploração do corpo, produzir sons com diferentes partes do corpo e com materiais diversos, ouvir diversos tipos e gêneros musicais: melodias e canções clássicas ou populares, folclóricas, instrumentais e cantadas por crianças e/ou adultos.

Todos estes materiais nas mãos de crianças e adultos curiosos são pequenos eventos que podem originar processos amplos e profundos de aprendizagem. Como vimos falando anteriormente, as matérias fornecem perguntas, os jogos estruturam relações e ambos propiciam interações. Ao agir com/sobre esses materiais as crianças ampliam sua capacidade de concentração, a estruturação do pensamento, a atuação de acordo com o próprio ritmo. Com eles, se utilizam das mãos e de todo o corpo, criam a capacidade de escolher, numa gama muito variada de objetos, aqueles que, por suas

propriedades, lhes serão mais úteis e também a terem o prazer do inesperado.

Para que essas explorações aconteçam é preciso um ambiente tranquilo e que propicie a concentração, a ação e o desenvolvimento da comunicação com seus pares. Ao organizar a vida cotidiana através do espaço, do tempo, dos materiais e da organização do grupo, a professora realiza uma observação sistemática das ações dos grupos de crianças, conhece cada uma delas, dá oportunidade à imaginação e enriquece o ambiente e aprende junto com as crianças a potencialidade de suas ações.

5.4 Práticas educativas da professora: sentir, pensar, saber e fazer

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante. É preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de idéias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo.

Um olhar de aprovação torna-se então fundamental para dar sustentação e demonstrar a confiança do adulto na criança. É também através do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade. Para

se conhecerem e estabelecerem uma relação estável e contínua é preciso o tempo de estar juntos. Portanto a estabilidade, isto é, a permanência do professor no grupo é algo muito necessário.

Assim, para caracterizar uma proposta educacional como intencional do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de idéias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro.

Pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas significa não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo. Assim, para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações educativas com as crianças pequenas, a observação, o registro e a documentação potencializam a ação do docente. Eles capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los, desenvolvê-los, ampliá-los.

Uma questão importante a destacar em relação aos atos de observar, registrar e documentar é que além de configurarem instrumentos didáticos também configuram construções históricas dos modos de aprender, pensar e agir em nossa sociedade. As crianças pequenas, ao assistirem e participarem das formas como a professora organiza e realiza seu trabalho, aprendem também como as pessoas, em conjunto, podem construir ações e conhecimentos em colaboração.

Observação e Escuta

Para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo. A observação, aqui, torna-se fundamental. Implica predispor-se a educar o olhar para observar cada criança e o grupo, de modo a alcançar e apreender as experiências significantes para elas.

. Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra.

A professora, ao observar e escutar as crianças, aprende a perceber a complexidade das suas ações. Sacudir um chocalho aos cinco anos é algo muito diferente de fazê-lo aos cinco meses. A observação serve para que a proposta educacional possa construir processos longos, com sentido e história, para propor ações observando o grupo de crianças. Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. É a presença sutil do adulto implicado, comprometido com a escuta da criança e do grupo, e sensível aos momentos tensos de descobertas do outro. A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas.

Registro, memória e documentação

A observação pedagógica é uma ferramenta que precisa ser bem apreendida e desenvolvida pelos professores, pois não basta olhar

rapidamente, sem sistematização. Realizar uma observação pedagógica é poder observar atentamente um grupo, as suas relações, suas criações, suas culturas, realizando registros que possam gerar reflexão ao serem retomados individualmente ou de maneira coletiva. Os registros podem ser escritos, mas também podem incluir fotos, filmagens, desenhos. Há toda uma tecnologia, cada vez mais acessível, que fornece recursos para observações cada vez mais detalhadas e processuais das ações das crianças que podem participar registrando e documentando acontecimentos e eventos cotidianos.

O grande desafio, na documentação dos professores, é dar visibilidade aos registros diários de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, advindas do atendimento individual, da responsividade e da busca por identificar e traduzir os sinais das crianças para organizar o cotidiano.

Pensar, propor e planejar

A ação docente possibilita a tradução da observação em proposição. É o adulto atento à importância de organizar o ambiente, provocar outras ações, desafiar interações. O planejamento não pode ser prévio e pré-determinado numa temporalidade longa. O professor pode, e deve, no início do ano, definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma e de suas histórias, metas de longo prazo, porém, o dia-a-dia é que trará elementos para efetivar planejamento.

Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o modo ativo, direto, implicado da criança pequena.

Seria interessante que todo o professor ambicionasse que seu planejamento contivesse as vozes das crianças, das famílias, e demais profissionais e professores que trabalham com o grupo. Não podemos, tendo em vista a idade das crianças, estabelecer horários para determinadas aprendizagens, pois isso significaria desconectar as crianças das ações e aprendizagens significativas. Então, convém não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão nas diferentes linguagens, de exploração, de conhecimento e de intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. Mas aprofundá-las, inquiri-las, ampliá-las em seus contextos. O planejamento precisa ser integrado tanto na organização das atividades, quanto na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição, especialmente, junto às crianças.

As ações e as experiências

As ações realizadas no dia-a-dia oferecem experiências complexas, pois a cultura, a ciência, ou mesmo a vida é composta de situações onde estão presentes linguagens. Assim, fazer um desenho certamente é, em seu início, uma proposta de ação tendo como centralidade as artes gráficas ou visuais. Mas, quando as crianças escolhem seus lugares, e os amigos que estarão sentados em volta, pegam seus lápis de cor e iniciam o desenho de um formigueiro, a arte pode passar a ser apenas um dos objetivos, pois a atividade proposta passa a oferecer também objetivos de relacionamento interpessoal, motor, científico, técnico. As ações exigidas pelo ato de desenhar promovem a participação corporal, gestual, cognitiva, emocional, motora, afetiva e individual e coletiva, que são indissociáveis. Os sentidos, os movimentos, a fala, o pensamento, a autonomia pessoal e a sociabilidade e a troca cultural estão presentes de forma conjunta ou

em configurações múltiplas em praticamente todas as ações. E são conteúdos constantes da educação infantil.

Produzir encontros e atividades no espaço público, para as crianças, possibilita criar laços de amizade com aqueles que estão fora do universo conhecido da família, além de vivências relativas aos saberes em geral. Assim, torna-se relevante experimentar com as crianças atividades que estão no âmbito público: a leitura, a música, o teatro, os passeios, os parques de forma a constituir outros e novos sentidos de participação, de pertencimento e percepção da diversidade cultural. É importante selecionar propostas de fazeres adequados às crianças, desafiadores e não meramente repetitivos; variados e contínuos, no intuito de construir nexos educativos não fragmentados.

As vozes das crianças precisam ser escutadas no dia-a-dia, pois elas, no encontro com o grupo, formulam a construção das suas histórias grupais e pessoais. Ao expressarem seus desejos, ao argumentarem e debaterem com os demais, ao fazerem suas escolhas, tornam-se conscientes e participam das decisões comprometendo-se com os encaminhamentos. Participar da vida coletiva, ter direito ao respeito, a aprender, a brincar, a escolher, isto é a viver em uma democracia sendo responsável e consciente, é uma das maiores aprendizagens que as novas gerações podem realizar. As crianças deixam de ser apenas alunos para serem vistas como sujeitos históricos e produtores de cultura.

A organização destas ações e experiências de aprendizagem podem ser realizada de várias maneiras: por meio de projetos, de temas geradores, ou outros modos de sistematização, afinal a pluralidade didática e a escolha docente precisam ser respeitadas. O importante é que essa estratégia didática interrogue e promova a aprendizagem. Um fazer pedagógico coerente com a concepção de criança e infância adotada, de democracia, com a indissociação entre o cuidar e educar, com a ludicidade e a brincadeira e que, em sua

realização pressuponha processos de interação e colaboração sistemáticas, com base na escuta, no diálogo e na negociação, e tenha em consideração a diversidade e o pertencimento.

Acompanhamento e avaliação

Os instrumentos avaliativos da educação infantil, em algumas situações são diferenciados daqueles utilizados nos demais níveis de ensino. Desde a LDB/96 a avaliação das crianças na educação infantil não será classificatória nem poderá dar margem à exclusão, mas será efetivada através de acompanhamento contínuo. Nesse sentido a observação, o registro – em suas diferentes modalidades - e a documentação são ferramentas essenciais no processo avaliativo.

A avaliação, além de não estar centrada no aspecto individual das crianças, não pode enfatizar apenas aspectos cognitivos em situações de testagem. Ela precisa deter-se nos processos e não apenas nos resultados. A avaliação na escola de educação infantil precisa dar atenção as relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, ainda é necessário que a avaliação não seja apenas das crianças mas, que também, por meio de reflexões sistemáticas, com uso de ferramentas especificas, se avalie o trabalho do professor e o da instituição, a colaboração com pais e comunidade e a análise dos projetos desenvolvidos.

6 RESPONSABILIDADE E PRIVILÉGIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÂO INFANTIL

Considerar a ética da responsabilidade como dimensão articuladora dos princípios educativos e das práticas curriculares que orientam as bases para as práticas cotidianas na educação infantil afirma o compromisso dos docentes com os processos de aprendizagem das crianças, através da convivência comum e das ações educativas nela sustentadas.

Nesse sentido, a responsabilidade da educação infantil, e de seus profissionais, é muito grande, pois inclui garantir a saúde e a proteção física e, também, os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. Porém, não adianta ter assegurado o direito de participar e tomar decisões no coletivo se os repertórios culturais são restritos e não permitem compartilhar no coletivo a diversidade das linguagens e dos diferentes modos de manifestar-se.

Promover uma educação que integre, nas práticas cotidianas, a atenção compartilhada pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas, modifica o modo como concebemos educação infantil e fazemos acontecer as práticas realizadas com e para as crianças pequenas. Cabe destacar que a proposição de garantir a integralidade, que define a educação infantil, não significa prescindir das funções educacionais e, muito menos, desconsiderar as contradições e os conflitos inerentes à participação no coletivo e os processos de aprender a conviver que daí emergem. Antes, significa redimensioná-las para dar a elas a envergadura das expectativas em torno de um projeto educacional planejado e realizado por um grupo de pessoas reunidas em torno de um interesse comum: oferecer educação às crianças pequenas.

Organizar o cotidiano da educação infantil a partir da ética da responsabilidade é assumir a cooperação como ação não apenas entre as crianças, mas também entre os adultos. Significa considerar a importância da integridade da equipe de trabalho. A democracia, a participação, a beleza, o ambiente, a solidariedade, as diferenças entre os adultos também são imprescindíveis para o êxito das práticas cotidianas em qualquer estabelecimento de educação infantil. A sustentabilidade dessa dinâmica de cooperação social supõe a aprendizagem da escuta tanto dos profissionais de educação infantil quanto das crianças.

A decisão de acompanhar e realizar as práticas cotidianas com as crianças exige compreender que ao adulto cabe organizar e mostrar os limites espaciais e materiais para a criança: aonde vai ou não acontecer, como vai acontecer, de onde saem e para onde vão os materiais, como se cuida deles, como se limpa, enfim supõe deixar claro a existência de uma ordem. Por outro lado, à criança cabe investigar, explorar, tentar, brincar e experimentar com o corpo as possibilidades de ações e transformações de cada objeto e material. Trata-se de compreender a importância de favorecer intencionalmente uma organização que passe pelo corpo e não apenas pela palavra.

O professor não pode pensar ou movimentar-se pela criança, mas pode sustentar, favorecer ou conter as ações e as experiências de cada uma no coletivo. Sustentar significa manter o equilíbrio, nutrir, proteger, garantir e fornecer os meios necessários para a realização e continuação de uma atividade, apontar firmemente os limites necessários a cada interação e realização das crianças. Apoiar o que ela pode realizar com *seu* corpo, promovendo a abertura necessária para a pluralidade de experiências que as crianças podem *saborear*. Nesse sentido, ao adulto cabe a responsabilidade de comprometer-se com o acompanhamento da criança sabendo que a educação para e na autonomia não supõe uma independência gerada pela ausência de

atenção e contenção do adulto. Pelo contrário, é ao pensar e realizar algo junto ao professor, na confiança e na cooperação mútua, que as crianças aprendem a organizar suas experiências e orientar suas atitudes no coletivo.

Acompanhar este momento de inserção das primeiras aprendizagens das crianças no coletivo envolve considerar e aceitar as dificuldades vividas que cercam a experiência de aprender, os obstáculos que cada uma enfrenta em suas tentativas e esforços para ultrapassá-los e superá-los, os equívocos necessários e os inúteis, os medos e as alegrias espontâneos ante o espanto da novidade que é o desconhecido.

Assumir a ética da responsabilidade implica colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para o viver junto. Trata-se de comprometer-se com escolhas – prudentes mas também apaixonadas – pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que a torna digna de ser vivida na esfera pública e planetária.

Portanto, a proposta de uma pedagogia como expressão ética não supõe apenas respeitar o outro ou cumprir normas. A ética diz respeito aos atos de sugerir, propor, analisar, assumir a complexidade dos processos de aprender as regras e avaliar a coerência delas. Não é só julgar, mas também qualificar e valorar esses julgamentos. Esse é o drama de todos os dias.

O respeito à docência na educação infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Porém, são as crianças que têm maior expectativa do tempo de vida pela frente e, inevitavelmente, enfrentarão as escolhas de hoje em todos os seus efeitos. A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e

compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil.

Créditos

Coordenação Geral:

Maria Carmen Silveira Barbosa

Consultoras:

Maria Clotilde Rossetti Ferreira

Sandra Regina Simonis Richter

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Equipe de colaboradores:

Ana Maira Zortéa

Ângela Cogo Fronckowiak

Cinthia Votto Fernandes

Hildair Garcia Camera

Loide Pereira Trois

Maria Luiza Rodrigues Flores

Marta Quintanilha Gomes

Simone Santos de Albuquerque

Susana Beatriz Fernandes

Revisão técnica:

Ângela Cogo Fronckowiak

Bolsistas de aperfeiçoamento científico:

Bianca Costa Ceroni

Carolina Gobbato

Rosele Martins Guimarães

Educação Infantil

e práticas promotoras de igualdade racial

CEERT
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

instituto avisalá
Formação Continuada de Educadores

UFSCar

Ministério da Educação

Educação Infantil

e práticas promotoras de igualdade racial

CEERT
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
instituto avisalá
Formação Continuada de Educadores
Ministério da Educação

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial

Realização

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Coordenação Geral de Educação Infantil

NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)

CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades)

Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores

Coordenação geral

Hédio Silva Júnior – CEERT

Maria Aparecida Silva Bento – CEERT

Silvia Pereira de Carvalho – Instituto Avisa Lá

Supervisão técnica

Lucimar Rosa Dias – UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)/CEERT

Maria Virginia Gastaldi – Instituto Avisa Lá

Formadoras

Ana Carolina Carvalho – Instituto Avisa Lá

Daniela Martins Pereira – CEERT

Luciana Alves – CEERT

Consultoras

Carolina de Paula Teles – CEERT

Lauro Cornélio – CEERT

Marcio Silva – CEERT

Waldete Tristão de Oliveira – CEERT

Cisele Ortiz – Instituto Avisa Lá

Equipe técnica CEERT

Ana Paula Lima

Angela Barbosa Cardoso Loureiro de Mello

Fernanda Pestana

Mário Rogério Silva

Shirley Santos

Vanessa Fernandes

Responsável pela publicação
Coordenação e edição geral

Silvia Pereira de Carvalho

Projeto gráfico e diagramação

Azul Publicidade

Revisão de texto

Airton Dantas de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

Vários autores
Bibliografia.
ISBN 978-85-64702-03-5

1. Educação infantil 2. Ensino 3. Escolas - Administração e organização 4. Igualdade racial - Promoção 5. Pedagogia 6. Política educacional 7. Prática de ensino I. Silva Júnior, Hédio. II. Bento, Maria Aparecida Silva. III. Carvalho, Silvia Pereira de.

12-00396 CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas promotoras de igualdade racial : Educação infantil 372.21

Ilustrações da capa: Larissa e Raphael. Ilustrações da página 3: desenhos do Projeto Afro-brasileiro, da Profª Beatriz Rebello

"Decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país forte, coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade."

Agradecimentos aos profissionais:

CEI Josefa Júlia
Dir. Cristiane da Silva Francinelli Cruz
Coord. Flávia dos Santos Rodrigues
Profª Fabíola de Souza Silva Amorim

EMEI Guia Lopes
Dir. Cibele Racy
Coord. Carmem Alexandre
Profª Ana Lúcia Guimarães Caetano
Profª Fernanda Costa de Oliveira Santos

Secretaria Municipal de Educação
da Cidade de São Paulo
Elisabeth Fernandes de Souza

Desenhos do Projeto Afro-brasileiro, da Profª Beatriz Rebello

Sumário

Apresentação 8

Introdução 9
Carta aos profissionais da Educação Infantil – Professora Maria Aparecida Bento

Apresentação do projeto 10

Marcos legais para a Educação Infantil igualitária 11
Professor Hédio Silva Júnior

Capítulo 1 13

Gestão – Todos juntos 13

1.1. Compromisso para conhecer, agir e mudar 13
1.2. Um projeto de todos 15
1.3. Dimensão formativa 16
1.4. Dimensão das parcerias 17
1.4.1. Parceria com as famílias 17
1.4.2. Parcerias com ONGs e museus que trabalham a questão racial 18
1.5. Dimensão organizacional – Recursos humanos, financeiros, espaço, tempo, materiais e experiências de aprendizagem 18
1.5.1. Recursos humanos e financeiros 18

Capítulo 2 19

A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial 19

2.1. Organização de um ambiente de aprendizagem 19
2.1.1. Organização dos materiais, brinquedos e livros 21
2.1.2. Escolha de brinquedos e de livros 22
2.1.3. Os livros, as revistas e os demais portadores de textos 22
2.1.4. Objetos de amplo alcance, jogos, instrumentos musicais, CDs, DVDs e muito mais 24
2.2. Organização do tempo 25
2.2.1. Atividades permanentes (crianças de 0 a 5 anos) 26
2.2.2. As sequências e os projetos didáticos (crianças de 4 a 5 anos) 28

Capítulo 3 29

Experiências de aprendizagem na Educação Infantil 29

A) Identidade afro-brasileira e construção de uma autoimagem positiva 29

B) Patrimônio cultural afro-brasileiro 31

3.1. Experiências com o corpo: cuidados, brincadeiras, movimento expressivo e a música 31
- 3.1.1. Cuidados consigo e com o outro 32
- 3.1.2. Brincar e imaginar: o jogo simbólico como linguagem 33
- 3.1.3. Jogos de destreza e de raciocínio 34
- 3.1.4. Movimento expressivo e a música 35

3.2. Experiências com linguagem oral e escrita 37
- 3.2.1. Linguagem oral 37
- 3.2.2. Falar para se comunicar 37
- 3.2.3. Roda de conversa 37
- 3.2.4. Ouvir histórias e narrativas orais 39

3.3. O papel da literatura 40

3.4. Experiências acerca do conhecimento de mundo 41
- 3.4.1. Conhecer os povos e suas formas de ser e estar 41
- 3.4.2. Expressão plástica 42

Bibliografia 46

Livros Infantis 46

Referências bibliográficas 48

Apresentação

O objetivo deste material é apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial. O material compõe-se deste documento e de quatro vídeos compilados em um DVD, que apresentam experiências desenvolvidas em duas unidades educativas, o Centro de Educação Infantil (CEI) Josefa Júlia da União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes. Teve a colaboração da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Essas ações foram realizadas por formadoras com ampla experiência em Educação Infantil e por meio de estudos relativos à questão racial.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Este material resulta de intervenções em situações reais, na quais todos os sujeitos envolvidos, equipe gestora, professores e especialistas puderam refletir, cada qual em seu campo de atuação, sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial. Esse processo resultou em momentos de revisão de muitas atividades, da organização do tempo e de espaço e também das ações de gestão.

A produção deste material teve a colaboração de diferentes instituições: do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil, da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcelo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores. Constitui rica experiência que compartilhamos, pois acreditamos que por meio de sua leitura e das discussões geradas pelos conteúdos dos vídeos, é possível desenvolver um processo consistente de formação continuada para incluir a dimensão da igualdade racial nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Introdução

Carta aos profissionais da Educação Infantil

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. Portanto, temos que fazer uma intervenção nessa etapa da educação básica, pois esta é uma fase fundamental para a construção da identidade de todas as crianças. Os estudos referidos apresentam situações em que aquelas que são negras estão em desvantagem, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas. Por outro lado, as crianças brancas recebem fortes informações de valorização de seu fenótipo. Nesse período, elas se conscientizam das diferenças físicas (o fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial – "Por que o meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga é de outro?". Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore a "raça" como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída.

A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas e para o futuro do País.

Mãos à obra!

Profª Dra. Maria Aparecida Silva Bento –
Diretora Executiva do CEERT
Profª Dra. Lucimar Rosa Dias – UFMS/CEERT

Apresentação do projeto

O Plano de Cooperação Técnica estabelecido entre o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica, da Coordenação de Educação Infantil e a Universidade Federal de São Carlos, cuja execução é compartilhada com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e com o Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores possibilitou conceber, elaborar coletivamente e produzir esse conjunto de materiais.

Esse inventário de práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil apresenta dois traços singulares: o primeiro é que ele foi construído em situações reais com foco no cotidiano das creches e pré-escolas; o segundo, que representa a oportunidade de tornar realidade as diretrizes e as leis que abordam a questão da igualdade racial em centros educacionais.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Trata-se, portanto, de publicação que costura de modo criativo e inovador elementos conceituais com propostas e experimentos de práticas bem-sucedidas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil.

O que é interessante e também revelador do caráter do texto e dos vídeos é que eles enfocam questões do cotidiano: como devo chamar uma criança negra? Posso chamá-la de negra? Isso seria ofensivo? Qual é a conexão entre a decoração das instituições de Educação Infantil e a didática etnocêntrica e excludente? Como desenvolver atividades que eduquem crianças brancas e negras para valorizar a diversidade e se comprometerem com a igualdade racial?

Estas são apenas algumas perguntas a que o material se propõe a enfrentar com conhecimento, criatividade e competência pedagógica.

"Pensar globalmente e agir localmente." Esta máxima do pensamento contemporâneo é levada a sério neste texto. Pouco adianta pensar as grandes teorias, os grandes tratados acadêmicos, os marcos jurídicos que regem a política educacional igualitária se não oferecermos também instrumentos, dicas e sugestões para que o professor saiba o que fazer no dia a dia.

Fazer aprendendo e aprendendo a fazer melhor: assim se processam as grandes transformações.

Veja você mesmo, leitor, decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país mais forte, coeso, e no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade.

Marcos legais para a Educação Infantil igualitária

Desde a Constituição de 1988 – à época por pressão exclusiva do Movimento Negro Brasileiro –, o Brasil vem se preocupando com a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar.

É interessante perceber, por exemplo, que em obediência ao princípio da autonomia didática, a Constituição Federal absteve-se de detalhar o currículo escolar, mas previu três conteúdos curriculares obrigatórios em todos os níveis de ensino: a língua portuguesa[1], as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro[2] e a educação ambiental[3]. Este fato revela a importância atribuída à temática da diversidade racial na conformação da política educacional.

Lembremos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

Em uma primeira aproximação, portanto, a política educacional igualitária assume contornos de uma obrigação preventiva imposta ao Estado e aos particulares, a fim de editarem normas e tomarem todas as providências necessárias para evitar a sujeição das crianças a qualquer forma de desrespeito, discriminação, preconceito, estereótipos ou tratamento vexatório.

Vale ressaltar ainda a existência de normas constitucionais que prescrevem textualmente a valorização da diversidade étnica[4] e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira[5].

Ancoradas neste preceito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) estabelecem que a "identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança"[6].

Alterações recentes impressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) acrescentaram-lhe dois artigos – 26-A e 79-B –, que preveem o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Encontra-se em questão, portanto, não a especificidade ou o tema de interesse de negros ou indígenas, algo secundário, incidental, marginal à gestão da educação, mas assunto que constitui verdadeiro pilar jurídico-político da educação brasileira.

Não pode haver dúvida, portanto, quanto ao fato de que a previsão normativa de que a Educação Infantil torne-se um ambiente de aprendizado de valorização da diversidade racial é condição básica para a construção de uma política educacional igualitária e pluralista.

Prof. Dr. Hédio Silva Júnior – Diretor Executivo do CEERT

[1] Conforme art. 13 e art. 210, § 2º.
[2] Conforme art. 242, § 1º.
[3] Conforme art. 225, inciso VI.
[4] Conforme art. 215, § 3º.
[5] Conforme art. 216, *caput*.
[6] CNE, Resolução nº 5, 17/12/2009.

Ilustração: Thaiane

Capítulo 1

Gestão – Todos juntos

A gestão de um ambiente educativo que tem como objetivo educar para a igualdade racial não é tarefa de uma pessoa só. As Secretarias de Educação dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades educativas, diretores, coordenadores pedagógicos, os professores e equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares. Muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em uma creche ou pré-escola.

1.1. Compromisso para conhecer, agir e mudar

Conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um bom começo. Outra ação importante é estudar os documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na Educação Infantil.

Essas atitudes são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade. O compromisso dos profissionais da área com a educação de qualidade e igualitária é o principal motor para que procurem o conhecimento necessário a fim de construir novas práticas que promo-

Foto: Estéfi Machado

vam a igualdade racial nessa etapa. A especificidade do trabalho educativo para crianças de 0 a 5 anos está na busca do desenvolvimento integral que se faz de modo intencionalmente planejado. Para que todas as crianças tenham acesso aos diferentes conhecimentos que advêm do processo educativo, na variedade de experiências com objetos, materiais e espaço, e na interação com pessoas que as cercam. No entanto, a constatação da discriminação e do preconceito racial ainda existente na sociedade brasileira tem onerado as crianças negras impossibilitando-lhes ocupar-se tão somente dessas experiências de forma produtiva e integral. Para elas, o contato cotidiano com a rejeição à sua aparência e a desvalorização de suas heranças culturais causam impacto no seu pleno desenvolvimento, e muitas vezes as tornam presas a um "pessimismo racial"[7], já que requer grande equilíbrio emocional conviver com tal situação e ainda ter disposição e energia para aprender.

Com o intuito de garantir que professores e gestores estejam atentos ao tema, a revisão das DCNEIs incluiu em seu artigo 8º, § 1º, a exigência de que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil explicitasse as ações sobre o tema:

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

> (...) deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
> VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
> IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
> X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (DCNEIs CNE, 2009)

No entanto, mesmo antes da exigência legal e explícita presente nas DCNEIs de que é necessário incluir na proposta pedagógica práticas promotoras da igualdade racial, os RCNEIs, não exatamente com esta clareza em relação às crianças negras, já indicavam a diversidade como uma dimensão importante no trabalho da Educação Infantil, especialmente ao tratar da formação pessoal e social, da identidade, da socialização, do acesso ao conhecimento construído pela humanidade e da organização da escola a fim de atingir os objetivos para as diferentes faixas etárias.

Nas DCNEIs está explícito que:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Art. 3º)

Considerando que o currículo é um conjunto de práticas pedagógicas, as Orientações Curriculares para a Valorização da Igualdade Racial na Educação Infantil[8] pretendem colaborar para que os profissionais da Educação Infantil desenvolvam um olhar atento às ati-

[7] Crença na impossibilidade de sucesso na escola do aluno que é negro.
[8] A pré-proposta das Orientações encontra-se disponível em: <http://www.ceert.org.br/index.php> e estão sendo elaboradas sob a coordenação de Lucimar Rosa Dias e Hédio Silva Júnior e discutidas em cinco seminários regionais: Minas Gerais, Pará, Recife, Curitiba e São Paulo.

vidades realizadas no cotidiano das instituições, para que elas sejam inclusivas e promovam a igualdade e não reproduzam a discriminação racial.

Com base nos documentos oficiais e naqueles de caráter orientador, nas experiências desenvolvidas especificamente para a organização desses materiais, nas múltiplas experiências coletadas pelo CEERT e pelos pesquisadores envolvidos na construção da Rede Educar para a Igualdade Racial na Educação Infantil, apresentamos a seguir algumas possibilidades para os profissionais iniciarem a construção da proposta pedagógica que promova a igualdade, tendo sempre em vista que as experiências de aprendizagem com as crianças de 0 a 5 são articuladas entre si e não compartimentadas e fragmentadas, como poderá ser visto no Capítulo 3 – Experiências de aprendizagem na Educação Infantil.

Para refletir

Os profissionais de sua equipe conhecem:

– O parecer nº 20/2009, que apresenta a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?
– A Coleção História Geral da África?
– A História dos Negros no Brasil?
– As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil?
– As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

1.2. Um projeto de todos

Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias é tarefa exigente e que necessita de uma equipe decidida. Os gestores da unidade educativa têm papel-chave neste processo quando possibilitam a vivência democrática, pluralista e, ao mesmo tempo, profissional; quando organizam as ações, planejam, avaliam constantemente

Foto capturada do Catálogo *Herança Africana*. Acervo Baú Artes, MAM-Salvador (BA)

o processo e o reorganizam sempre que necessário. Os profissionais da instituição de Educação Infantil constituem um corpo vivo e dinâmico, responsável pela construção do projeto educacional, conhecido como projeto pedagógico. Nele, os conhecimentos relativos ao tema **racial** devem ser contemplados. Além deste documento geral norteador, outros pequenos projetos podem dinamizar as intenções e a prática cotidiana.

Para isto, nada melhor do que elaborar e implantar um projeto institucional, que tem como maior mérito conjugar, ao mesmo tempo, informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas transformadas coletivamente. Esses projetos podem durar um ou mais semestres, e as práticas desenvolvidas deverão ser incorporadas paulatinamente à rotina da instituição.

Passo a passo de um projeto institucional com enfoque nas questões raciais

Diagnóstico

Como essas questões da diversidade racial estão sendo tratadas na unidade educativa?

a. Para isto, fazer uma análise dos documentos e identificar se a questão é tratada e como está explicitada nos textos escritos.

b. A organização do espaço físico, materiais disponíveis para as crianças, a utilização do tempo e as atividades desenvolvidas incluem a temática racial (como será especificado a seguir).

c. O uso dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil com questões que abordam o tema podem também ser uma boa opção, para identificar problemas relativos ao assunto. Organizar os dados encontrados em um documento e socializar com a equipe de profissionais, famílias e comunidade em uma reunião interativa pode apontar caminhos de transformação de uma prática que discrimina.

Foto: Estéfi Machado

Escolher um foco

– De tudo que foi levantado, o que é possível mexer de imediato?
– O que é prioritário? O que é mais estratégico?
– Por exemplo: um olhar e uma ação diante dos momentos de jogo simbólico ou organizar um espaço que traduz a igualdade? (*Veja o Capítulo 3 e assista aos vídeos 2 e 3*)

Itens de um projeto institucional

– Justificar os objetivos para os gestores, diretor e coordenador pedagógico, professores, equipe de apoio, crianças e famílias.
– Conteúdos de formação, ensino e aprendizagem, metas a curto e médio prazo, indicadores de avaliação para os diferentes participantes.
– Delinear as etapas prováveis.

1.3. Dimensão formativa

Criar e manter espaços de formação tem fundamental importância. Momento e lugar especialmente destinados à formação devem possibilitar o encontro entre os profissionais para a troca de ideias sobre a prática, para a supervisão, estudos sobre a questão racial, organização e planejamento de uma rotina prazerosa do tempo e das atividades e outras questões relativas ao projeto em pauta. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de natureza diversa: tematização da prática, palestras sobre questões específicas, visitas a museus, ONGs e espaços culturais, atualizações por meio de filmes, vídeos e acesso a informações em livros e em sites.

Diretor e coordenador podem avaliar como estão os processos de formação continuada em sua unidade.

As equipes técnicas podem fazer o diagnóstico da rede em relação à formação continuada.

1.4. Dimensão das parcerias

1.4.1. Parceria com as famílias

A faixa etária das crianças atendidas e a intenção da construção de uma sociedade democrática e pluralista, que respeita a todos e valoriza a diversidade, exigem atenção especial às famílias de todas as crianças, sejam elas negras ou brancas. O fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária.

> O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (MEC/SEF, *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, 1998, volume 1, p. 77)

A relação com as famílias parte de alguns princípios:

- considerar a família uma instituição plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos;
- considerar o conhecimento e a cultura das famílias como parte integrante do processo educativo;
- manter canais abertos de comunicação entre as instituições, permitindo uma cooperação significativa e enriquecedora para ambos.

Ações a ser desenvolvidas com as famílias:

- acolhimento inicial: matrícula, apresentação da unidade educacional;
- desenvolver os processos de adaptação nos primeiros dias;
- realizar entradas e saídas cuidadosas e acolhedoras.
- organizar reuniões em pequenos grupos para discutir o currículo, as atividades e demais assuntos;
- estimular a participação na organização de eventos;
- convidar as famílias para participar da construção dos projetos pedagógicos;
- incluir a família, sempre que possível, nos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.

Vejam alguns exemplos nos três vídeos de como as famílias podem ser incluídas.
Vejam também o depoimento da diretora Cibele Racy sobre a festa junina afro-brasileira (vídeo 1 – *Gestão e Famílias*)

Imagem capturada do vídeo *Gestão e Famílias*

Família da EMEI Guia Lopes

1.4.2. Parcerias com ONGs e museus que trabalham a questão racial

A luta pela igualdade racial e o combate a toda forma de discriminação deve muito às diferentes organizações negras que atuam na área. Com diferentes enfoques, algumas voltadas para a educação, outras para o trabalho, geração de renda, saúde etc., atingem amplo espectro de problemas e apontam e encaminham soluções interessantes. Por isso, são fontes importantes de conhecimento e parcerias.

As instituições organizadas com base em aspectos das culturas africanas e do povo negro no Brasil também fornecem um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao trabalho educativo. Museus físicos ou virtuais, espaços culturais, bibliotecas, escolas de samba, grupos de dança, capoeira podem ser contatados para enriquecer o dia a dia das instituições educativas.

Quais parcerias sua instituição tem estabelecido com esses grupos?
O que existe em sua cidade de recursos que podem contribuir com o tema?

1.5. Dimensão organizacional – Recursos humanos, financeiros, espaço, tempo, materiais e experiências de aprendizagem

1.5.1. Recursos humanos e financeiros

Estes são dois pontos importantes que nem sempre estão totalmente nas mãos dos gestores, principalmente se a instituição for pública. A contratação, avaliação, promoção e demissão também não costumam ser da alçada da direção, mas, quando é, vale a pena incluir a temática racial para equilibrar a contratação de pessoas e mesmo para avaliar os preconceitos existentes.

Em relação à compra de materiais necessários a uma educação promotora da igualdade racial, há diferentes possibilidades para as escolas públicas. Programas como: PDDE (Dinheiro Direto na Escola) do Ministério da Educação (MEC), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o PBE (Programa de Bibliotecas Escolares) podem ser acessados pelos Estados, municípios e suas escolas. A preocupação do Ministério com a promoção da igualdade racial encontra-se em todos os programas, conduzindo, por exemplo, à compra de livros e materiais apropriados para trabalhar a diversidade. (Fonte: www.mec.gov.br)

Nos municípios, existem ainda diferentes formas de a escola contar com recursos. As Secretarias de Educação são responsáveis por prover as unidades de brinquedos, livros, mobiliário e demais materiais e formação para as questões específicas sobre o tema. Sabe-se também da enorme disposição dos gestores para organizar eventos nos quais recursos são amealhados para comprar materiais específicos.

Espaço, tempo, materiais e experiências de ensino e aprendizagem serão objeto de um capítulo e de um vídeo próprio, considerando sua importância para a Educação Infantil.

Imagens capturadas do vídeo *Gestão e Famílias*

Capítulo 2

A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial

2.1. Organização de um ambiente de aprendizagem

Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam.

Lina Fornero, em *A organização dos espaços na educação infantil*, de 1998, propõe, ao pensar o ambiente escolar, uma importante distinção entre espaço e ambiente, especialmente relevante quando pensamos a Educação Infantil. Para ela o termo espaço refere-se ao espaço físico, incluindo locais e objetos, enquanto o ambiente refere-se não só ao espaço físico, mas ao conjunto espaço e relações que nele se estabelecem. Assim, no conceito de ambiente, que inclui as relações, contemplam-se também os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre elas e os adultos próximos e da comunidade.

Sabemos que, ao organizar as salas dos grupos e demais ambientes das unidades de educação, os gestores e os professores colocam à disposição das crianças "artefatos culturais", brinquedos, livros, imagens etc. Em geral, não há consciência de que esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, que

Foto: Arquivo Instituto Avisa lá

educam em uma direção que esses profissionais não planejaram e que não o fariam intencionalmente. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, em que muito do que se ensina se faz por meio das oportunidades criadas na organização do tempo, do espaço e dos materiais, não só explicitamente, mas por meio das atividades orientadas.

Em uma proposta de trabalho para a igualdade racial é importante lembrar que os "artefatos culturais" presentes nas creches e nas pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosas e estereotipadas dos diferentes grupos raciais. Propomos aqui considerar a organização do espaço, dos materiais e do tempo, também como um elemento curricular.

Os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva. Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades. Para a escritora Fanny Abramovich, no livro *Quem educa quem?*, o modo como são decoradas as escolas revela muito sobre as concepções das pessoas envolvidas. "Entrando em salas de aula de escolinhas e escolonas, em geral, toma-se o maior susto... Uma olhada e já se percebe qual é a proposta da escola, como a professora encaminha o processo educacional, quais os valores em jogo" (Abramovich, 1985, p. 77).

Quando as paredes estão repletas de desenhos fixos pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas e roupas etc., há uma concepção de infância explicitada. Uma visão de criança homogênea, infantilizada e branca.

Não há espaço para a variedade de imagens ou para a produção da criança real que habita a instituição.

Assim, a escolha das imagens que povoam a unidade educativa devem incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática

Imagens que alimentam

Yasmim, do berçário dois: o pai é negro e a mãe é branca. Quando viu a imagem de um homem negro no mural da sala, logo associou a seu pai e apontou a fotografia, demonstrando satisfação enorme, e falou: "Papai! Papai!" Quando observamos essa cena, nós nos demos conta de que talvez as crianças negras nunca houvessem tido a oportunidade de fazer esse tipo de associação ou identificação entre os seus familiares e imagens expostas nas paredes do CEI. Isso teve muito impacto.
Isso mudou nosso olhar e nos fez ver como a questão da diversidade racial precisa estar presente em todos os espaços da escola.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 25/5/2011.

Para gestores, diretores e coordenadores pedagógicos

Diagnosticar

– Será que todas as crianças são representadas ou sentem-se representadas nas imagens de crianças, famílias etc., que, em geral, compõem os murais?
– Quais imagens predominam na decoração das paredes, murais, capas de livros e caixas, pastas, toalhas e cortinas da sua instituição?
– Propor que os elementos mencionados sejam fotografados.
– Socializar as fotos e refletir com seu grupo de trabalho sobre as imagens que aparecem

Agir

Pesquise com seu grupo imagens que podem compor um acervo para a igualdade racial: reproduções de imagens de arte africana, de negros em situações de protagonismo etc.

– Comentem e apreciem as imagens e selecionem aquelas que mais gostarem.
– Onde essas imagens podem ser usadas?

2.1.1. Organização dos materiais, brinquedos e livros

Esses elementos são importantíssimos na Educação Infantil: espelhos, brinquedos, livros, lápis, pincéis, tesouras, instrumentos musicais, massa de modelar, argila, jogos diversos, blocos para construção, materiais de sucata, roupas e tecidos.

A forma como estão dispostos no ambiente pode facilitar ou dificultar a independência das crianças, favorecer a socialização, possibilitar as escolhas e a criação. A organização das salas ou de outros espaços em cantos de atividades diversificadas é opção particularmente interessante para as creches e pré-escolas.

Imagem capturada do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

Assim como os demais elementos da organização dos ambientes educativos não são neutros, eles trazem consigo ideias e valores sobre o mundo e podem apoiar a educação para a igualdade racial.

Direto da prática

A hora da hidratação já estava se aproximando, então eles foram tomar um suco e, enquanto isso, arrumamos a sala para a próxima atividade, que seriam os cantos diversificados. Pelo fato de o grupo ser pequeno, optou-se por ter apenas dois cantos, um canto de desenho e outro de jogo simbólico, com bonecas negras. Quando as crianças voltaram, explicamos como funcionaria aquele momento. Quem quisesse poderia ir para um canto ou para o outro, dependendo da vontade. Esse foi um momento muito rico de nossa ação. Sabemos que desde muito pequenas, as crianças podem fazer as suas escolhas. Desse modo, conhecem mais sobre si mesmas e também dão dicas importantes à professora sobre suas preferências, suas singularidades. Por tudo isso, mas também por organizar o tempo e o espaço, e ainda por favorecer as interações em pequenos grupos, a proposta de trabalhar com cantos de atividades é interessante como atividade diária (permanente) na Educação Infantil.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 28/4/2011.

2.1.2. Escolha de brinquedos e de livros

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial.

Ao escolher bonecas e bonecos negros, é preciso olhar para a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelo. Será que as bonecas escolhidas expressam essa diversidade? Assim como a boneca loira e de olhos azuis não traduz a diversidade de tipos da raça branca, também ao escolher as bonecas e os bonecos negros devemos procurar aqueles que representam os negros na sua variedade de tons de pele e tipos de cabelo, a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra. Além disso, há os critérios básicos que jamais deveriam ser esquecidos: os bonecos são bonitos e benfeitos? Dá vontade de brincar com eles? São interessantes para as crianças?

Imagens capturadas do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

Direto da prática

Agora era o momento da roda e de a Luciana trazer a sua surpresa de casa. Muitas bonecas e bonecos. Dos mais variados tipos. De pano, de plástico, boneca mãe com a filhinha na barriga, bonecas-bebês, crianças com laço na cabeça. Havia também bonecas brancas e uma de origem asiática. Conversando com as crianças, Luciana apontava as características da boneca ou do boneco: vocês perceberam como é a pele deles? Ela é negra, sua pele é escura. Parece a minha pele, não é? Nesse momento, algumas crianças já estavam mais perto e passavam a mão na boneca conforme Luciana ia mostrando e apontando as características. Na sala, havia a Sofia e o Eduardo, que em uma heteroclassificação são negros. As bonecas fizeram sucesso entre as crianças! A Yasmin, a todo momento ia até a mala e pegava uma boneca negra, seguida pela Ana Beatriz.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 28/4/2011.

2.1.3. Os livros, as revistas e os demais portadores de textos

As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura.

Estudos realizados pelo CEERT, por Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim, em *Criança pequena e raça na PNAD 87*, de 1997, e por Silva, em sua dissertação de mestrado *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau nível 1*, de 1988, trazem referências que orientam profissionais a tomar decisões importantes no momento de escolher livros de literatura que consideramos também adequados para os demais portadores de quais texto que serão apresentados para as crianças.

Na hora da escolha, é preciso ficar atento para questões como:

- há pessoas negras que ocupam diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, empresários etc.;
- as crianças negras encontram-se em posição de destaque de um modo positivo;
- a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente;
- a população negra é apresentada como protagonista importante de fatos históricos e não apenas como escrava.

Imagem capturada do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

Direto da prática

Quando li o livro As tranças de Bintou, *de Sylvianne Diouff, fiquei encantada com a história e com as ilustrações. A personagem principal é uma linda menina negra, com a qual – tinha certeza –, as meninas certamente se identificariam. Essa era uma preocupação nossa, como professoras, escolher livros em que as personagens negras tivessem uma representação bela, condizente com a realidade e com os aspectos culturais desse grupo, apresentando-os de forma a valorizá-los. No caso de Bintou, a padronagem de sua roupa, bonita e bem retratada, assim como os enfeites nos cabelos, certamente cumpriam todos esses critérios. Além disso, os aspectos culturais que surgem na história, como o batizado do irmão, o modo de as mulheres se arrumarem de acordo com a idade, os rituais em geral são apresentados de forma a fazer o leitor pensar: "Puxa! Que interessante essa cultura, como é diferente da minha, ou ainda, esse livro me fez conhecer mais um pouco de uma parte da cultura africana".*

A história também traz algo universal, que reforça nossos vínculos com a literatura, quando percebemos que sentimos algo semelhante a uma personagem ou mesmo quando a história nomeia aquilo que sentimos e não sabemos muito bem o que é. No caso de Bintou, a menina traz um drama e um desejo comum a todas as crianças do mundo: a vontade de ter algo que faz parte do mundo dos adultos, dos mais velhos. Que criança não deseja crescer para ter algo que ainda não pode alcançar?

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 1º/6/2011.

Imagens capturadas do vídeo *Gestão e Famílias*

2.1.4. Objetos de amplo alcance, jogos, instrumentos musicais, CDs, DVDs e muito mais

Objetos de amplo alcance

Nem só de brinquedos e livros se faz a Educação Infantil. É interessante que se tenha materiais versáteis e menos estruturados que podem se transformar em muitas coisas, como tecidos, tocos de madeira, sucatas etc. Esses materiais são polivalentes, pois podem ser utilizados com diferentes finalidades, ser transformados pelo professor na organização dos ambientes ou pelas crianças nas interações e brincadeiras. E justamente porque são tão importantes e tão presentes no cotidiano da instituição infantil, é preciso estar atento à estética e aos valores que apresentam e representam para as crianças. Os tecidos, por exemplo, apresentam múltiplas funções: podem se transformar em cabanas, delimitar um castelo, ser a capa do rei, a vela de um navio pirata e muito mais...

Além disso, os tecidos com padronagens que remetam ao continente africano podem compor bonitos cenários para brincar ou decorar as paredes da instituição.

Direto da prática

Arrumamos o espaço com tecidos, uma chita colorida, um tecido angolano e dois grandes tecidos/murais com motivos africanos. Esses panos foram usados para cobrir o mural do tempo e o calendário da sala e os demais delimitaram os espaços de atividade no chão. Um serviu de tapete para as rodas de conversa e história, os demais se transformaram também em tapete para os cantos de música e casinha, além de uma toalha de mesa para o canto de casinha.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Os jogos estruturados de tabuleiro, os quebra-cabeças, jogos da memória, dominó, os de origem africana e de outros povos, assim como materiais como corda, garrafa pet para o boliche, bolas de diferentes tamanhos e propósitos devem compor o acervo das instituições.

Os instrumentos sonoros

Os brinquedos, os instrumentos de efeito sonoro, os CDs, os DVDs são materiais bastante apreciados pelas crianças e muito adequados ao trabalho com a musicalidade, importante marca da cultura afro-brasileira.

Devem-se valorizar os instrumentos/brinquedos populares como a matraca, a maraca, os piões sonoros, os chocalhos, entre outros. Os tambores também podem ser utilizados no trabalho musical; eles são instrumentos dotados de função ritual ou sagrada para muitos povos e as crianças os apreciam muito. Esses materiais podem fazer parte de atividades de improvisação ou pequenos arranjos, de exercícios de discriminação de sons ou ainda podem ser utilizados na sonorização de histórias e brincadeiras.

Os instrumentos/brinquedos podem ser industrializados, feitos por artesãos ou confeccionados pelas crianças, como parte de sequências didáticas organizadas pelo professor. Esta pode ser uma excelente oportunidade de trabalho com as crianças maiores: pesquisar seus usos e origens, bem como sobre a estética do acabamento.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Observar, refletir e agir

Para a equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico):

- Observar e fotografar os materiais, identificando a disposição e a organização no espaço.
- Socializar com a equipe as fotos, e fazer as perguntas: os materiais e sua disposição explicitam uma concepção de Educação Infantil centrada na criança, em seu bem-estar, autonomia e criatividade? Eles valorizam a diversidade racial?
- Observem separadamente os livros, os brinquedos, os materiais decorativos à luz de um ambiente que objetiva a educação para a igualdade racial.
- O que teríamos que organizar para ter os materiais adequados para o trabalho?

Foto: Estéfi Machado

2.2. Organização do tempo

A rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Práticas pedagógicas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, e exigem que ela se adapte, e não o contrário, como deve ser. Essas práticas desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. Como tudo o que acontece no ambiente educativo, a rotina não é neutra e pode trazer marcas do preconceito e da discriminação.

Uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança, que dinamiza a aprendizagem e facilita as percepções infantis sobre o tempo e o espaço. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

É importante que a organização do tempo na instituição não perca de vista a necessidade de favorecer o brincar, as iniciativas infantis, os cuidados e a aprendizagem em situações orientadas, ou seja, combinar e equilibrar períodos para aprendizagens intencionais, planejadas pelo professor com períodos para mais independência, em que as crianças construam conhecimentos nas ações de sua escolha.

A organização do trabalho pedagógico deve possibilitar que as crianças sejam atendidas de diferentes maneiras: individualmente, quando for o caso; em agrupamentos definidos ou não pelo professor; em situações nas quais possam escolher com quem trabalhar (como nos cantos de atividades diversificadas).

É necessário haver momentos que favoreçam tanto as produções mais individualizadas quanto as coletivas, as atividades que exigem mais concentração ou que são movimentadas, com dispêndio de mais energia motora. O olhar atento do professor é essencial para que o respeito à diversidade seja sempre valorizado nas interações que se estabelecem entre as crianças.

A organização do tempo em uma creche e na pré-escola envolve uma variedade de ações e possibilidades. Para facilitar o arranjo e dar conta de todas as demandas de cuidar e educar crianças em espaços coletivos os RCNEIs elencaram três modalidades: atividades permanentes, sequencias de atividades e projetos didáticos.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

2.2.1. Atividades permanentes (crianças de 0 a 5 anos)

São aquelas que atendem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos e/ou ações necessitam de constância. Os objetivos são os de aproximar as crianças de um conteúdo, de criar hábito e familiaridade. A frequência pode ser diária ou de alguns dias na semana. Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- cuidados com o corpo;
- brincadeiras e jogos no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou momentos de desenho, pintura, modelagem e música;
- cantos de atividades diversificadas.

Em todas as situações, o planejamento dos profissionais de Educação Infantil precisa contemplar a promoção da igualdade racial.

Dentre as situações cotidianas, elegemos para detalhar e servir de exemplo durante a formação, os cantos de atividades diversificadas devido a seu potencial para permitir interações, criatividade e contribuição para a construção de uma autoimagem positiva. Organizar cantos de atividades diversificadas (que são arranjos na sala e/ou no pátio, em que há variedade de materiais agrupados por áreas específicas) é uma das formas de garantir a organização de tempo muito adequada às necessidades infantis. Essa modalidade, em geral, possibilita atividades de 30 a 40 minutos de duração, realizadas com frequência regular, em que a organização do espaço e dos materiais incentiva escolhas (do que fazer e com quem fazer) e movimentação autônoma das crianças pelos cantos. Nessa modalidade, as crianças podem aprender a: escolher com autonomia, e ter suas decisões respeitadas e apoiadas pelos adultos; realizar ações sozinhas ou com a ajuda do adulto e de outros parceiros; valorizar ações de cooperação, solidariedade e diálogo, desenvolvendo atitudes de colaboração e compartilhando suas vivências; relacionar-se com os outros adultos e crianças demonstrando suas necessidades, interesses, gostos e preferências; cuidar dos materiais de uso individual e coletivo; participar em situações de brincadeiras e jogos, leitura, expressão plástica etc. Esse tipo de proposta contribui muito para auxiliar a construção de uma autoimagem positiva.

E o professor? O que ganha com essa modalidade de organização do tempo?

- Isso permite que ele possa atender e, principalmente, observar as crianças em situações variadas: individualmente, em grupos, interagindo com outros parceiros, para compreendê-las melhor, conhecer suas dificuldades e incentivar as potencialidades.
- Após refletir sobre as dinâmicas e os temas que ocorrem durante o jogo simbólico, por exemplo, o professor pode organizar ações durante as atividades orientadas, visando ampliar o repertório das crianças. Ler livros informativos sobre países do continente africano e proporcionar que nos cantos existam materiais relativos à cultura dos povos africanos, como adereços para jogos simbólicos e instrumentos, ampliando o brincar e as relações entre as crianças.

São muitos os cantos que podem ser organizados para os jogos simbólicos: casinha, feira, posto de saúde, escritório, canto da beleza. E os que incentivam a brin-

cadeira a partir de temas trabalhados nos projetos ou em sequências didáticas. Para promover a igualdade racial é possível incluir temáticas africanas, por exemplo, espaços para que as crianças brinquem de princesas, rainhas, reis, príncipes brancos e príncipes negros, com livros, materiais e objetos inspiradores do assunto.

Além desses que favorecem o brincar, cantos de expressão artística, de livros e jogos são também bem-vindos para as crianças de 4 a 5 anos.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática

Canto da beleza

Com as crianças de 1 a 3 anos

O cantinho da beleza enfocava de maneira mais direta a temática racial. Foi organizado no espaço da sala que é decorado com um espelho médio em que os bebês podiam ver seu corpo inteiro refletido, que era circundado por espelhos menores também fixados na parede, nos quais era possível ver o rosto. Levei alguns materiais como: espelhos, escova de cabelo, pentes para diferentes tipos de cabelo, frascos de xampu, gel, tiaras, elásticos e presilhas.

As crianças circularam livremente pelos dois cantos, esse e o de caixinhas com surpresas, ora brincando, ora admirando-se no espelho e tocando o próprio cabelo ou o meu. Começaram a brincadeira timidamente. Primeiro, uma das crianças, a Ana, se aproximou, curiosa, e provavelmente atraída pelo colorido dos objetos. Expliquei-lhe que ela poderia usá-los à sua maneira, e, por tratar-se de um canto com materiais mais estruturados, os objetos em si sugeriam o uso para o brincar. Ana logo pegou um pente e começou a passá-lo em seus cabelos, em seguida, voltou-se para mim e penteou os meus também. Percebendo a atividade da Ana, outras crianças foram se achegando e observando os materiais com certa curiosidade.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 14/4/2011.

Com as crianças de 5 anos

No primeiro momento, o canto de cabeleireiro chamou muito a atenção das meninas: certamente eram os pentes de diferentes tipos e para vários cabelos, elásticos, pingentes em forma de contas para prender os cabelos, tecidos coloridos que as atraíram! Estas mesas estavam estrategicamente colocadas num dos cantos da sala, o que nos permitiu colocar nas janelas as fotografias de cabelos de pessoas negras utilizadas na roda de conversa e, num varal próximo, os panos coloridos para adornar a cabeça. Em volta de duas mesas estavam oito cadeiras e, nelas, "clientes" e "cabeleireiras" experimentavam os adornos. Somente um garoto ficou por perto, bem perto mesmo observando, às vezes pegando alguns dos objetos para olhar... Sem nenhuma dúvida as meninas – brancas e negras – começaram a mexer nos cabelos umas das outras. Em determinado momento, sugeri que elas experimentassem utilizar os tecidos como vimos no livro e na foto que estavam expostos. Eu também fiz o meu turbante e em poucos instantes as crianças, inclusive os meninos, já estavam interessadas em mudar o visual.

Professora Waldete,
EMEI Guia Lopes, 25/5/2011.

Observar, refletir e agir

Equipe Gestora (Diretores e coordenadores):

- Observem a rotina diária durante uma semana, fotografem e, se for possível, filmem e anotem quais atividades realmente ocorrem e com que frequência.
- Do que viram e analisaram, o que gostariam de mudar para incluir as questões da educação para a igualdade racial?
- Por onde começariam e o que discutiriam primeiro com sua equipe?

2.2.2. As sequências e os projetos didáticos (crianças de 4 a 5 anos)

A sequência didática, assim como os projetos didáticos integram as ações que visam a aprendizagens orientadas pelo professor. Podem tratar de assuntos os mais diversos, com o objetivo de fazer avançar determinadas aprendizagens, por exemplo, aprimorar o desenho de observação por meio do autorretrato, comunicar o sentido e o prazer de ler para conhecer outros mundos possíveis por meio da leitura de contos africanos etc.

A sequência promove ganhos nas aprendizagens das crianças, diferentes daquelas atividades permanentes. As atividades são planejadas como um conjunto de ações desenvolvidas em um tempo específico, organizadas em ordem crescente de complexidade e finalizadas com a sistematização das aprendizagens.

Projetos didáticos

Os projetos permitem uma inserção entre temas/conteúdos de diferentes eixos de trabalho. Integram sempre sequências didáticas, mas têm propósitos sociais e comunicativos compartilhados com as crianças. Por exemplo, aprender sobre lendas africanas para apresentá-las em um sarau. Esses projetos têm em geral duração de meses, ou de todo o semestre.

E o que mais compõe o tempo nos espaços educativos para as crianças?

Os contatos com as famílias e a comunidade, os passeios e as festas... Que tal uma festa junina afro-brasileira? Saiba mais assistindo ao vídeo 1 sobre Gestão e Família. Nele, a diretora, os pais e as crianças apresentam como foi a "festa junina afro-brasileira" da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes.

Imagem capturada do vídeo *Gestão e Famílias*

Família da EMEI Guia Lopes

Capítulo 3

Experiências de aprendizagem na Educação Infantil

O planejamento e o desenvolvimento de boas práticas para a igualdade racial deve ser organizado respeitando-se as DCNEIs e podem ser expressos em uma proposta pedagógica que contemplem dois eixos: identidade afro-brasileira e patrimônio cultural.

A) Identidade afro-brasileira e construção de uma autoimagem positiva

Segundo pesquisas, a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo.

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável.

> Ao reivindicarmos que é necessário abordar na Educação Infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados. Muitas vezes, a educadora percebe prontamente esses conflitos e curiosidades, e age sobre eles (...). Outras vezes cala-se por medo de tocar num assunto que a sociedade brasileira quis esconder sentindo-se despreparada para abordá-lo. (Dias; Silva Jr., 2011, p. 7)

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática I

Expliquei aos profissionais da creche os objetivos da atividade desenvolvida no grupo com o cantinho de beleza. Este tipo de espaço de jogo simbólico é uma oportunidade para as crianças entrarem em contato com as características dos cabelos em relação à cor, textura, formato, e permite que sejam tocadas pela professora independentemente da pertença racial e auxiliam a valorização de maneira igualitária. Expliquei ao grupo que a questão não é estimular uma vaidade precoce, ao contrário, trata-se de auxiliar as crianças na construção de autoimagem positiva e permitir que todas tenham acesso aos elogios e ao toque da professora e dos colegas. Isto é particularmente importante já que tal experiência de atenção e cuidado tem sido sistematicamente negada à boa parcela de crianças negras e/ou que têm cabelos crespos.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Direto da prática II

As crianças que mais aproveitaram o canto de imagens foram o Carlos e o Davison. Aliás, o Davison está cada vez mais solto, embora ainda tenha momentos de muita timidez. Neste canto, ele olhou muito atentamente as fotos das meninas de Angola que traziam enfeites em seus cabelos. Também se interessou muito pela foto de dois meninos maiores de Angola que estão se abraçando e sorrindo. Enquanto ele olhava as fotos, eu aproveitava para apontar os cabelos das meninas, marcando algumas diferenças: uma tinha enfeites de peixinhos azuis, outra, contas todas coloridas. Mostrei também algumas fotos de crianças – meninas da sala – que usavam "maria-chiquinha", mas não enfeites tão coloridos quanto os das meninas africanas.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

O trabalho com os atributos físicos, como ocorre em um canto da beleza, é importante para a educação para a igualdade racial, além é claro das atitudes e ações que permeiam os cuidados e as brincadeiras.

Outra atividade enriquecedora para a temática é o trabalho com imagens que podem desencadear momentos que contribuem para a construção de uma autoimagem positiva. São imagens do cotidiano, mas selecionadas com o cuidado de apresentar cenas que valorizam as boas situações de trabalho, a coragem, a delicadeza das relações entre as pessoas etc. Em nenhuma delas os negros aparecem como subalternos, em subempregos, situação de pobreza ou descuido, porque a intenção é mostrar momentos de protagonismo afirmativo.

Essas ações foram planejadas considerando-se a faixa etária das crianças,o apoio ao desenvolvimento da oralidade com base no recurso de imagens e a questão da identidade afro-brasileira.

Imagens capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

B) Patrimônio cultural afro-brasileiro

Vindos de diversas partes da África, os negros trouxeram suas matrizes culturais e participaram ativamente da formação do povo brasileiro.

As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas etc. No entanto, sabemos que a valorização e o reconhecimento dessas heranças não têm o mesmo peso do passado europeu. As matrizes indígenas e africanas são muitas vezes consideradas inferiores, menos sofisticadas e ficam relegadas a segundo plano. O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos.

Os dois eixos delineados anteriormente foram pensados para estar presentes nas atividades permanentes, nas sequências e nos projetos didáticos, nas festas comemorativas, na relação com a família e com a comunidade. Servem de base também na organização dos espaços, dos murais, na escolha de livros, dos brinquedos, dos instrumentos musicais.

Os eixos podem ser expressos em campos de experiências que se articulam de diferentes maneiras, alimentadas por iniciativas e curiosidades infantis, considerando os diferentes modos de as crianças pequenas serem, pensarem e construírem o conhecimento.

Foto capturada do Catálogo *Herança Africana*. Acervo Baú Artes, MAM-Salvador (BA)

3.1. Experiências com o corpo: cuidados, brincadeiras, movimento expressivo e a música

O trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade na Educação Infantil, como constataram Oliveira e Abramowicz em sua obra *O que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial?,* de 2009.

> Nas brincadeiras na Educação Infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras etc. O racismo aparece na Educação Infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. (Oliveira; Abramowicz,1985, p. 221-222)

Propomos que o professor de Educação Infantil, ao contrário do que foi encontrado na pesquisa apresentada, adote uma atitude de observação cuidadosa e interessada de cada criança. Além disso, ao utilizar seu corpo de modo expressivo, em cada gesto, no modo de olhar, sorrir, abraçar, pegar no colo, ele também constitui um modelo para as crianças, e por isso deve estar atento à intenção comunicativa e à qualidade de seus movimentos na interação com elas. É fundamental desenvolver atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo e validando os avanços e as conquistas de cada criança, estimulando a interação entre pares e crianças de diferentes faixas etárias. A tomada de consciência do próprio corpo pela criança, sua capacidade de perceber cada parte sem perder a noção de unidade, de conhecer e reconhecer a sua imagem como parte da construção de uma identidade positiva, requer um trabalho específico.

O uso do espelho, desde o berçário, é um recurso importante para as crianças se reconhecerem, percebendo e identificando a imagem refletida como "sua" e como sendo bonita.

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Para que isso aconteça, é importante o apoio do professor, ao identificar a imagem com o nome da criança, descrever-lhe as características corporais, valorizando-as, e as diferentes partes do corpo refletidas no espelho. Tratar cada criança como única e especial.

Além do uso do espelho, trabalhar as fotos de cada criança e de sua família em atividades como caixas de imagens, álbum do bebê, murais, são recursos inestimáveis para a construção de uma autoimagem positiva.

Direto da prática

Havia uma foto nova para ser mostrada, era a foto da Yasmin, com os cabelos amarrados. Lamentei mentalmente não estar retratada sua família, já que seu pai é negro e sua mãe é branca, e eu poderia comparar a aparência de ambos por meio da foto. Foi após essa primeira rodada de fotos que decidi lançar mão de um dos retratos que Ana Carolina trouxera, escolhi o de um garoto negro e de cabeça raspada. Carlos logo o pegou e começou a balbuciar coisas que eu não compreendi. Resolvi "emprestar-lhe" minha voz, dizendo: "Ele se parece com você, ele é negro e careca", disse isso tocando sua cabeça e seu rosto, e ele olhou para a foto novamente soltando gritos de satisfação típicos de crianças pequenas, e pendurou no rosto um sorriso lindo enquanto continuava a apreciar a foto daquele menino que não conhecíamos. Aprendemos naquele momento com Carlos a admirar o menino da foto e a estabelecermos um vínculo com o que víamos, pois havia ali uma identidade coletiva sendo construída: eu sou negro, ele é negro e gostamos disso.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

3.1.1. Cuidados consigo e com o outro

Em sua experiência de ser cuidadas, as crianças aprendem a se vestir, a se pentear, a comer, a fazer sua higiene e desenvolvem o sentimento de bem-estar com esses hábitos.

O cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem-estar são atitudes que se aprendem desde pequeno. Ações muito simples, criadas nos momentos de lavar as mãos, de arrumar os cabelos com cuidado, alimentar-se, hidratar-se e olhar-se no espelho, por exemplo, podem gerar importantes aprendizagens, com reflexos na autoimagem que cada criança está construindo.

Direto da prática

Dentre todos os materiais que eu havia preparado para as cestinhas-surpresa, dois se destacaram: as caixinhas de variados tamanhos e os espelhos individuais. Como as crianças pequenas são fascinadas pelo espelho! Além de se olharem muito nos espelhos pequenos, às vezes fazendo caretas, passando a mão em sua superfície, ou chegando bem perto dele com o seu rosto. Algumas, logo após brincar com os espelhinhos, foram até o maior, pendurado na parede. Achei esse movimento curioso e fiquei pensando se elas queriam comprovar se a imagem era a mesma, se elas eram as mesmas em um espelho e no outro. Talvez essa hipótese seja cabível, já que os bebês estão ainda construindo uma autoimagem.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Em todas as ações cotidianas, mas principalmente nessas que tratam especificamente da autoimagem física, é importante observar como as crianças interagem com parceiros de diferentes tons de pele. O professor precisa estar atento às falas depreciativas em relação aos colegas, às exclusões de brincadeiras, e deve mediar conflitos surgidos entre elas que tenham como motivo questões raciais. Apoiar boas experiências de relacionamento entre as crianças, fazendo com que reconheçam positivamente as diferenças, ajuda a combater preconceitos e discriminações.

3.1.2. Brincar e imaginar: o jogo simbólico como linguagem

A brincadeira é uma atividade que se transforma no tempo e se apresenta de diferentes modos nas comunidades humanas, mas aparece em diversas culturas como atividade importante da infância.

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças aprendem a reproduzir os gestos e a fala de pessoas em diferentes papéis sociais ou de personagens de filmes e/ou de histórias lidas. Podem inventar roteiros alimentados por sua fantasia e, por isso, devem ter espaço garantido na Educação Infantil. No entanto, conforme Silva Jr. e Dias, em *Orientações Curriculares para a Valorização da Diversidade Racial na Educação Infantil*, de 2011, nem todas as crianças têm na brincadeira um momento positivo de expressão e elaboração pessoal. Para as crianças negras, muitas vezes a brincadeira é também espaço de preconceito e cerceamento de desejos.

Caso, por exemplo, as crianças negras sejam desqualificadas nos papéis que venham a ocupar nos jogos simbólicos, o professor deve estar atento e proporcionar mudanças que estimulem formas positivas de interação, além de estimular novas perspectivas entre as crianças. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da leitura de histórias em que surjam heróis e princesas negras, a fim de ressaltar situações em que pessoas negras em ação têm destaque positivo. Isso influenciará na construção de novos repertórios em relação à identidade das crianças afrodescendentes.

Direto da prática

O canto da casinha foi muito visitado pelas meninas e pelos meninos. Observar as meninas tratando as bonecas negras como suas filhas, foi um momento muito especial. Duas crianças, uma menina e um menino, por um breve período, encenavam que eram a mamãe e o papai de uma das bonecas, alimentaram, trocaram suas roupas e cuidavam da boneca com demonstrações afetivas, acariciando, beijando, e o "pai" a levava para passear. Observamos que algumas meninas, ao brincarem com as bonecas, tocavam no nariz, nos lábios, ou seja, estavam explorando as características físicas das bonecas e pareciam rever o que havíamos feito com as imagens deles e de outras crianças. Era um processo de identificação, sem dúvida positivo. Percebemos que todas as bonecas negras, nesta brincadeira, foram trocadas, tocadas e cuidadas pelas crianças.

Professora Daniela,
EMEI Guia Lopes, 1º/6/2011.

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

3.1.3. Jogos de destreza e de raciocínio

No processo de desenvolvimento corporal, cognitivo e afetivo, as crianças apreciam jogos de regras, nos quais precisam alcançar determinado objetivo, obedecendo a limitações impostas pelas normas preexistentes ou acordadas no momento pelo grupo.

As brincadeiras transmitidas de geração em geração são muito apreciadas por elas e constituem importante herança cultural.

Algumas brincadeiras de outros tempos nem sempre continuam presentes hoje – esconde-esconde, cabra-cega, pula-sela, amarelinha, jogos com pião, bola, corda, os de pontaria, de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais etc. Muitas delas são parte da herança cultural afro-brasileira ou têm versões semelhantes nas culturas africanas, e podem ser ensinadas às crianças como parte do trabalho de apresentação desse legado cultural e como modos de valorização da cultura da população afro-brasileira.

Os jogos chamados de tabuleiro existem há milênios, e foram criados por diferentes povos, entre eles, os africanos. Geralmente estes jogos possuem enredos ricos e históricos, que aproximam as crianças de diferentes culturas, favorecem a socialização e o desenvolvimento do raciocínio.

O Mancala, por exemplo, conforme Kodama et al (2006):

> Há muito coisa escrita sobre o **mancala**. No livro *Os melhores jogos do mundo* (s.d., p.122-125), encontramos: A palavra **mancala** origina-se do árabe *naqaala*, que significa mover. Com o tempo, esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos disputados num tabuleiro com várias concavidades e com o mesmo princípio de distribuição de peças. A forma pela qual este se realiza está intimamente associada à semeadura. Esse fato, aliado ao local de origem, leva a crer que os jogos da família **mancala** são talvez os mais antigos do mundo.
>
> A origem mais provável é o Egito. A partir do Vale do Nilo, teriam se expandido para o restante do continente africano e para o Oriente. Alguns estudiosos supõem que os **mancalas** têm cerca de 7 mil anos de idade (...). Os **mancalas** são atualmente jogados em toda a África, ao sul da Ásia, Américas e na maior parte da Oceania (...). (Kodama et al, 2006, p. 8-9)

Direto da prática

Um jogo de destreza

Nossa brincadeira começou na roda. Mostrei primeiro o lenço e perguntei às crianças se elas adivinhariam o que faríamos com ele. Logo uma criança falou: cobra-cega! Eu falei: quase isso! Em seguida, comentei que leria uma poesia e depois faríamos uma brincadeira que era um pouco parecida com cobra-cega e com esconde-esconde. Li a poesia de Lalau, ilustrada por Laura Beatriz e uma criança falou: foi fácil!, referindo-se ao fato de que Maria-Macumbé achou rapidinho o João Minhoca. Combinamos que faríamos uma brincadeira semelhante no jardim e que esta brincadeira, parecida com cobra-cega e com esconde-esconde, havia vindo de um país da África. Eles amaram! Brincaram a valer e divertiram-se muito a cada vez que precisavam correr de Maria-Macumbé. Agora, temos o desafio de levar outras brincadeiras diferentes nas próximas vezes.

Trecho do relatório da Professora Ana Carolina, EMEI Guia Lopes, 4/5/2011.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Como brincar de Maria-Macumbé

O grupo escolhe uma criança, que será a Maria--Macumbé. Esta criança tem os olhos vendados com um lenço, enquanto as outras se escondem. Com os olhos vendados, Maria-Macumbé procura as crianças escondidas. Quando encontra uma delas, a que foi encontrada se torna Maria-Macumbé.

Roda Guerreiros de Nagô

Guerreiros Nagô? Você está cantando errado! A música não é assim... Foi o que um menino disse à Virginia quando ela começou a cantar a nova versão da conhecida música "Escravos de Jó". Virginia respondeu: não, está certinho do jeito que estou cantando! É só outra versão da música que você conhece. Foi uma delícia ensiná-los! Depois de já estarem familiarizados com a música, fomos lá fora fazer uma roda. Foi uma atividade muito gostosa, muito divertida. Como essa turma gosta e aproveita esses momentos de brincadeiras no jardim! Acho que vale muito a pena investir mais nisso.
Conversando com Cibele Racy, diretora da EMEI Guia Lopes, mais tarde, fez muito sentido para ela que procurássemos cantar uma música de modo a não enaltecer a condição de escravos dos negros, mas algo positivo, como a força do guerreiro nagô.

Trecho do relatório da Professora Ana Carolina, EMEI Guia Lopes, 25/5/2011.

3.1.4. Movimento expressivo e a música

Na Educação Infantil, o professor oferece à criança não só modelos e materiais da cultura para os exercícios da imitação e da criação livre, como interpreta seus gestos de modo a compor com ela um repertório de movimentos, uma "cultura corporal". A atitude do professor é importante, em todos os momentos, para que a criança construa uma relação de confiança com seu próprio corpo e com o do outro, além de desenvolver o domínio saudável e prazeroso em relação a seus movimentos.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática

Uma rede ou um balanço?

Tendo em vista o sucesso da atividade de balanço (na qual um tecido é segurado por dois adultos, como se fosse uma rede, e a criança é balançada nele) no tecido da intervenção anterior, decidimos repeti-la, mas acrescentamos à proposta a diversificação da padronagem dos tecidos – neste caso com motivos africanos – e pusemos para tocar algumas músicas lentas do CD Canções do Brasil, utilizado no canto de música, ao invés de cantarmos. *Mal o tecido foi ajeitado no chão, Yasmin e Eduardo já estavam deitados sobre ele, revelando o desejo de participar da brincadeira e demonstrando que se lembravam perfeitamente da proposta feita quinze dias antes. E como gostaram de ser balançadas! Quando terminávamos a vez de cada criança, ela saía do pano sempre um pouco contrariada. A expressão no rosto de todas ao ser balançadas era de satisfação. Talvez por ser embaladas, pelo próprio balanço, que é uma atividade muito prazerosa para os pequenos. Também consideramos que o pano em formato de rede envolve todo o corpo da criança e, dessa forma, ela se sente segura e acolhida enquanto brinca, e a rede é um jeito de dormir muito presente na cultura de alguns grupos brasileiros.*

Professoras Luciana e Ana Carolina, CEI Josefa Júlia, 14/4/2011.

Além das ações cotidianas que envolvem as habilidades básicas de engatinhar, andar, correr, pular, subir em obstáculos etc., há que se cuidar dos movimentos expressivos.

Entre eles a dança, importante herança dos povos africanos, fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, que enseja muitas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, que merece lugar de destaque na Educação Infantil.

O samba, o bumba meu boi, o frevo, o baião, o maracatu, a lambada, a capoeira, o maculelê, o tambor de mina, a umbigada, a catira etc. são manifestações que, embora originalmente estivessem restritas aos negros, hoje fazem parte do patrimônio cultural dos brasileiros e das práticas sociais de comemorações familiares, festas e grandes eventos públicos.

O trabalho com a música e a dança originárias dessas manifestações deve fazer parte do cotidiano da educação.

Na educação voltada para a valorização da diversidade, é importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja amplo e diversificado, composto de músicas de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas etc., cantadas ou instrumentais. Um repertório diversificado qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada a um universo supostamente "infantil". Quanto mais diversificado o repertório, mais as crianças terão condições de identificar, reconhecer elementos e desenvolver preferências musicais.

Direto da prática

A participação na festa junina afro-brasileira trouxe a certeza de que a integração entre dança e música usando o tema da igualdade racial é o exemplo vivo de como as questões da identidade e a herança cultural se alinham bem. Uma festa junina que reuniu o acarajé, o milho verde, a feijoada e a paçoca, jogos de argola com motivos africanos, crianças vestidas como princesas e príncipes africanos, cabelos arranjados à moda afro, deu um ótimo caldo cultural.

As danças apresentadas pelas crianças: samba, boi bumbá, jongo, congada etc. trouxeram alegria e, ao final, as famílias eram convidadas a participar, construindo uma diversão coletiva. Foi bonito de ver.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 2/7/2011.

Ainda nas inúmeras situações do dia a dia, o professor, usando sua voz nas brincadeiras sonoras e canções, abre um canal comunicativo essencial para a expressão sensível e criativa. Assim, ele poderá organizar situações em que o grupo de crianças, de acordo com as habilidades da faixa etária, explore os sons de diferentes emissores, sejam instrumentos, ruídos cotidianos, elementos da natureza, animais, objetos, pessoas etc. O uso de instrumentos como afoxé, agogô, atabaque, berimbau, tambor e outros de origem africana pode integrar o acervo à disposição das crianças, assim como CDs de canções diversas, brincadeiras cantadas, acalantos, parlendas, lenga-lengas, brincos, rimas, adivinhas etc.

Imagens capturadas do vídeo *Gestão e Famílias*

Festa afro-junina

3.2. Experiências com linguagem oral e escrita

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

3.2.1. Linguagem oral

O acesso aos bens culturais é direito de todas as crianças. A linguagem, que se expressa em dois domínios, o oral e o escrito, é uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexos na constituição da identidade humana.

A oralidade foi durante séculos a única forma de transmissão de cultura e conhecimentos. Por isso, os povos africanos desenvolveram formas importantes de contar histórias por meio dos narradores de histórias e mitos, chamados de *griots,* considerados bibliotecas vivas da cultura africana. Com o advento da escrita, para a qual várias comunidades da África deram a sua contribuição, como os egípcios, toda uma literatura se desenvolveu nos diversos países que compõem o continente, assim como em outras partes do mundo.

No entanto, o gosto pelas narrações de histórias permanece uma importante herança africana que o povo brasileiro incorporou.

Na Educação Infantil, a comunicação oral e as narrativas têm papel fundamental, já que as crianças inicialmente se comunicam, sobretudo, corpórea e oralmente, por isso, exercitar essa habilidade é fundamental para ampliar seu repertório.

3.2.2. Falar para se comunicar

Nas situações de conversa mediadas pelo professor, quando ele garante os direitos de fala e de escuta, as crianças podem aprender a perceber como agem nas diversas situações, expressar suas intenções, os pensamentos e os sentimentos e a ser um aprendiz confiante. Elas aprendem ainda a comunicar suas próprias necessidades e opiniões, ao mesmo tempo que reconhecem e aceitam as necessidades, os direitos e as opiniões de outras pessoas. Isto as auxilia a construir sua identidade como meninos e meninas, negros e brancos. Para que isso seja possível, é imprescindível que o professor abandone a visão de homogeneidade que acaba abafando as diferenças e ignorando as singularidades e tenha disposição para trabalhar com as diferenças, com a diversidade.

O respeito e conhecimento acerca das características do pensamento das crianças é a principal especificidade do professor de Educação Infantil. Ouvi-las e compreender as relações que estabelecem é indispensável. Quanto menores são as crianças, mais o professor dá voz às suas ações, balbucios e apoia as interações que ela vai construindo nas rodas de conversa, de história, nos momentos de brincadeira, de cuidados. Quando o professor ajuda a criança a nomear, a dizer o que quer, a partir de suas observações, além de dar voz à criança, mostra que ele acredita na sua forma de pensar, na sua capacidade de estabelecer relações entre as pessoas e os objetos, na sua aguçada capacidade de observar o mundo.

3.2.3. Roda de conversa

O reconhecimento da criança como sujeito que tem voz e deve ser considerado um interlocutor, leva a indicar a roda de conversa como atividade permanente na organização do cotidiano das instituições

A criança reflete sua cultura no modo como conversa, alimentando os assuntos com ideias originais e explicações singulares sobre os eventos que presencia ou conhece. À medida que os temas relativos às questões raciais também estiveram presentes e disponíveis para a conversa entre as crianças, elas poderão, com base em

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

seus modos próprios de pensar e ver o mundo, ampliar o que sabem e aprender a lidar com essas questões, de forma que enriqueçam a vida no coletivo. Por isso a criança precisa conversar sobre essas questões com seus professores, com outros adultos da comunidade e conversar entre si.

Direto da prática

Use as palavras certas

Eu posso me referir a uma criança como negra? Como preta? Se eu falar dessa maneira, ela não vai se ofender? Foram muitas as dúvidas que ouvimos das professoras com quem trabalhamos ao longo da formação. E a primeira questão que abordamos foi a do silêncio.

Por que não podemos nos referir a alguém como negro, se falamos respeitosamente, acentuando sem preconceito uma diferença evidente? Nossa sociedade tem uma relação ambígua com a diferença de cor entre as pessoas, ao mesmo tempo que a usa cotidianamente para desvalorizar pessoas negras ao ser confrontadas diretamente com o tema tentam evitá-lo. É comum o uso do termo preta ou negrinho para se referir a uma pessoa que não está presente. Mas quando ela está presente se procura falar moreno, moreninho, pessoa de cor ou outros adjetivos? Ou quem ainda nunca presenciou um conflito em que a palavra negro ou preto aparece como um xingamento à pessoa?

Professoras Luciana e Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 25/5/2011.

Essas experiências com a nomeação da raça/cor das pessoas produz o receio concreto nas professoras quando trabalham o tema com as crianças. Será que devo falar que uma criança é negra, branca, asiática, árabe, japonesa etc.? Um trabalho que envolve a diversidade e está atento para a igualdade racial não pode silenciar sobre algo tão evidente.

Você já imaginou como pode ser estranho para a criança observar diferenças que não podem ser nomeadas? Que sentimentos passamos com este silêncio? Não há por que nos calarmos diante da identidade racial das pessoas, mas as expressões corretas devem ser usadas em contextos que façam sentido. Substituir o nome das pessoas por epítetos, usando a cor de forma pejorativa, é algo que deve ser evitado. No entanto, quando se trata de descrever as características físicas de modo a valorizá-las, sim, uma criança é negra, a outra, branca, os cabelos têm texturas diferentes, os traços trazem marcas diversas e aí reside a beleza de cada um ser como é.

Direto da prática

Tentando chamar atenção dos bebês para as fotos, tirava uma a uma da caixa e ia descrevendo as características físicas dos familiares, como cor e textura dos cabelos, cor dos olhos, pertença racial etc. Ia perguntando aos bebês quem eram as pessoas retratadas e as palavras mais ouvidas foram "papai" e "mamãe". Eduardo olhava sua foto com admiração e repetia "mamãe", enquanto Yasmin tentava tomar-lhe a foto das mãos. Tirei da caixa a foto da Ana que dessa vez não chorou ao apreciá-la, apenas olhava atenta sem dizer ou balbuciar nada, então resolvi felicitá-la pela atitude dizendo: "Olha, você está conseguindo olhar a foto da sua família sem chorar!", foi o suficiente para que ela fizesse biquinho esboçando um choramingo, mas logo parou e continuou mirando a foto.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 25/5/2011

3.2.4. Ouvir histórias e narrativas orais

Crianças pequenas gostam muito de ouvir histórias, sejam elas lidas ou contadas.

Por esse motivo, há que se ter atividades permanentes nas quais as histórias para os pequenos sejam lidas e outras vezes contadas. Embora pareçam ser a mesma coisa, já que envolvem as narrativas, as aprendizagens envolvidas nestas duas situações são diferentes. Quando lê uma história para as crianças, o professor atua como um modelo de leitor, fala sobre a escolha do livro, o título, o nome do autor, do ilustrador etc. Ao ouvir uma história lida, a criança entra em contato com a linguagem escrita, que possui características próprias: é imutável – o texto é sempre o mesmo, não importa quem lê –, apresenta construções muitas vezes diferentes das que se usa para falar, como a linguagem poética, as rimas, o próprio encadeamento das palavras cuidadosamente escolhidas pelo escritor.

Ler e contar histórias para bebês e crianças de até 2 anos exige algumas estratégias, além da escolha de livros com ótimas ilustrações, texto bem escrito, divertido, com repetições tão ao gosto dos pequenos. Lembrando sempre que a temática racial deve ser contemplada entre as demais.

Para estimular a linguagem oral, o uso de caixas com alguns elementos que aparecem na história é interessante.

Direto da prática

Eu havia preparado a roda de história a partir de um livro que já utilizei muito com os pequenos e sempre foi um sucesso total. Trata-se do Toc! Toc, *uma história singela em que uma garotinha, Lucila, se perde de casa e começa a seguir um "périplo" para encontrá-la. Preparei a história oralmente e fiz personagens negras tipo fantoche, a partir de belas fotos de revistas. Essa pode, de fato, ser uma boa saída para enfrentar a escassez de livros que tratem da diversidade racial para os pequenos. Durante a roda, todas as crianças ficaram muito mobilizadas e interessadas nos objetos e nos fantoches de papelão que eu havia preparado e prestaram atenção na história de um jeito inquieto e ativo e, ao final, todos brincaram muito com as personagens, com as casinhas, algumas crianças repetindo o bordão da história, que sempre sinalizava a chegada de Lucila a uma das casas: "Toc! Toc!". Outras crianças, como Carlos, ficavam repetindo: Mamãe! Mamãe!, expressando com alegria o trecho da história em que Lucila reencontra a sua mãe.*

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 23/5/2011.

No outro dia...

Foi muito bom ter deixado o livro Toc! Toc *e as imagens com a Fabíola, professora da creche. Na roda do outro dia, quando as crianças ficaram muito mais interessadas nos objetos, a história ficou em segundo plano. No entanto, dessa vez, elas estavam muito atentas à história. Isso reforça a ideia de que a repetição é fundamental para os pequenos.*

É preciso um momento para explorar as novidades até que eles possam enfocar algo mais. Foi isso o que aconteceu entre os objetos e a história. Ao final, brincamos um pouco com os fantoches de papelão, repetindo alguns bordões e trechos da história. As crianças se divertiram e mostraram apropriação de algumas palavras, como "toc toc", "mamãe" e gestos, ao bater com a pontinha do dedo na porta da casa pequenininha.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Imagem capturada do vídeo *Gestão e Famílias*

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

3.3. O papel da literatura

Quando se lê para as crianças, mostramos a elas um pouco do mundo. O olhar de um autor, o modo como ele pensa, seus sentimentos, sua sensibilidade, a história que desejou contar. Quando o professor lê, oferece às crianças a possibilidade de fruição de um texto bem escrito, de apreciação de belas imagens nas ilustrações, o contato com a linguagem escrita e a oportunidade de se identificar com os personagens, refletir sobre aspectos de sua vida, de seu cotidiano, de sentimentos e pensamentos.

Quando o professor valoriza o que leu, comenta sobre aquilo que mais o emocionou, quando relê trechos bonitos ou engraçados e os compartilha, enfim quando apresenta todas as manifestações de alguém que aprecia a literatura, ele está ensinando às crianças comportamentos leitores que elas certamente vão incorporar em suas vidas.

Tudo isso envolve muitos aprendizados, mas não todo o aprendizado que pode estar contido na experiência de ser leitor. Quando lemos um livro de outra cultura, por exemplo, podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens.

Desenhos do Projeto Afro-brasileiro, da Profª Beatriz Rebello

Direto da prática

A escolha do livro As tranças de Bintou *depois da roda de conversa sobre cabelos e a brincadeira de cabeleireiro foi ótima! Além de ser uma bela história, as ilustrações também chamaram muito a atenção das crianças. O curioso é que elas puderam fazer referências ao que já haviam visto durante outros momentos: o pano de cabeça da avó, o jeito de arrumar o cabelo em tranças, algumas trazendo até moedas de ouro como ornamento, o cabelo "espetado" e diferente da avó, os birotes de Bintou, os passarinhos que vieram enfeitar o seu cabelo no final. Muitas observações, muitos olhares para o diferente em relação à sua cultura, para a diversidade, para a valorização de outra cultura. Muito bacana!*

Pudemos observar que as crianças comentaram com naturalidade, como pessoas acostumadas a ver tipos de cabelos diversos, assim, o cabelo da avó da Bintou foi comparado com o da Waldete, que também estava arrumado para cima com uma faixa, não causou espanto, risos ou outros tipos de comentários depreciativos.

Outros aspectos também chamaram a atenção das crianças. As comidas, como o carneiro, que é tão diferente para elas. E o batizado do irmãozinho de Bintou, que teve a sua cabeça raspada. Mesmo com uma história longa, as crianças estavam atentas ao enredo, principalmente em relação a todos esses aspectos tão distintos do cotidiano delas.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 4/5/2011.

3.4. Experiências acerca do conhecimento de mundo

As instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial.

3.4.1. Conhecer os povos e suas formas de ser e estar

Povos africanos

A África é um imenso continente, com mais de 50 países, com grande e variada diversidade política, econômica, social, cultural, linguística.

Conhecer essa amplitude e variedade é importante para romper com a ideia simplista de que podemos nos referir à África como se ela fosse um país único com habitantes de uma única origem. Saber, por exemplo, que o Egito, país cuja história desperta admiração e desejo de saber mais, localiza-se na África, ainda causa surpresa. Deste continente derivou parte da população brasileira, o que significa que somos em grande parte constituídos por povos africanos.

Tendo em vista essa importância, Dias e Silva Jr. (2011) sugerem encaminhamentos para o trabalho na Educação Infantil relativas ao tema:

> As crianças poderão construir maquetes de sucatas para representar as diferentes paisagens de lugares da África, rompendo com a ideia mais divulgada na mídia de que este seja apenas um continente devastado. Pode-se mostrar DVDs, fotos, filmes nos quais os lugares e as paisagens sejam diferentes, possibilitando que compreendam o continente africano em toda a sua riqueza, em diferentes épocas. Poderão produzir desenhos comparativos entre Brasil e África. Turmas diferentes podem realizar projetos com lugares e paisagens distintas e depois trocarem entre si seus conhecimentos. No que se refere aos objetos e suas transformações também aqui pode-se realizar trabalhos comparativos sobre a utilização de um objeto, por exemplo, os talheres – quais culturas usam talheres ou os tipos de objetos que são utilizados para a alimentação. São sempre iguais? Por que são diferentes? Em que são diferentes? Sempre foram do mesmo jeito? As mesmas questões podemos fazer com os instrumentos musicais." (Dias; Silva Jr., 2011, p. 21-22)

Trabalho com texto informativo

Os espaços educativos nos quais a criança se relaciona com adultos e com outras crianças criam oportunidade para ela conhecer e construir conhecimentos sobre aspectos da natureza e da cultura afro-brasileira.

Quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar e ouvir opiniões de adultos, ou de outras crianças, sobre fatos, fenômenos e situações sociais observadas, mais elas poderão pensar e elaborar ideias sobre o continente africano, os povos negros e as questões raciais.

Para ajudá-la nesse processo, o professor deve criar condições para que ela aprenda a procurar informações em diversas fontes, nos sites, em filmes e em produções escritas.

Foto capturada do Catálogo *Herança Africana*. Acervo Baú Artes, MAM-Salvador (BA)

Direto da prática

Resolvemos planejar a conversa sobre o livro Crianças como você, *do Unicef. Seguimos as seguintes etapas: primeiro, reapresentei o livro às crianças, em roda, relembrando a personagem que havíamos conhecido no primeiro contato com o livro, a menina Aseye, de Gana.*

Aproveitei a oportunidade para apresentar a criança africana que conheceríamos agora: a menina Esta, da Tanzânia. Iniciei a conversa mostrando as páginas do livro e levantando com eles quais as informações sobre a menina Esta aquelas páginas continham. Por meio da observação atenta de algumas crianças, apontamos alguns aspectos: a casa, a comida, o tipo de roupa que ela usava, os colares, a família. Em seguida, dividimos as crianças em grupos, demos cópias das páginas a cada duas crianças e solicitamos que elas olhassem com muita atenção para ver o que descobriam mais sobre a vida de Esta. Depois, voltaríamos para a roda, para que elas contassem o que haviam descoberto.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 8/6/2011.

- Os recursos da internet, os filmes e visitas a exposições, museus e ONGs específicas pode abrir as portas aos mais variados conhecimentos sobre o mundo. Além disso, pessoas da comunidade com histórias para contar acerca das transformações acontecidas no local, integrantes das manifestações culturais regionais e familiares também são fontes importantes de conhecimento e de informação.

3.4.2. Expressão plástica

Inclusão da produção africana e dos afrodescendentes

O desenvolvimento da curiosidade e da criatividade se dá nas mais diversas experiências às quais as crianças são expostas.

O planejamento da atividade de criação na Educação Infantil deve atender ao critério da diversidade de modalidades e materiais em combinação com a continuidade no tempo, para assegurar-lhes a oportunidade de construir um percurso próprio. Esse campo reúne aprendizagens desejáveis para que toda criança se aproprie de diversas linguagens que constroem as manifestações artísticas e trabalham a expressividade humana.

> Todos os povos representam artisticamente, sentimentos, desejos, fatos ou ideias que fazem parte de um determinado momento histórico de suas vidas. No trabalho com as artes visuais é importante proporcionar às crianças o contato com os mais variados tipos de manifestações artísticas, modelagem, esculturas, instalações, telas, entre outros. Elas devem aprender a apreciar a arte já produzida e ser estimulada a produzir também a sua arte. (Dias; Silva Jr., 2011, p. 17)

Não se defende um único padrão de beleza, mas sim as diferentes abordagens construídas pela humanidade nas diversas regiões ao longo da história, construindo assim a ampliação das possibilidades expressivas das crianças. Assim, a perspectiva de uma educação para a igualdade racial é:

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

(...) apresentar para as crianças a produção das artes visuais dos povos africanos e indígenas. Elas são riquíssimas e ampliará bastante a concepção das crianças sobre quem faz arte. A ideia de que a população negra brasileira e africana produz artes visuais ainda é muito restrita. Sempre que vemos alguém falar da arte negra a pessoa está se referindo a capoeira, a comida ou alguma coisa do tipo. Faz-se necessário ampliar esse universo. Sugiro que em todos os níveis da Educação Infantil ao trabalhar o conteúdo Fazer Artístico as crianças possam conhecer os "fazeres artísticos" de diferentes povos com destaque para os povos negros, sendo postas sempre a se perguntarem como e por que esses povos produzem arte, pois tais perguntas permitirão que elas se aproximem de histórias, crenças e valores dos grupos estudados. Tal procedimento, também se aplica ao conteúdo Apreciação em artes visuais, como já dissemos ao lado de Picasso é preciso estar artistas negros brasileiros e africanos. (...) Dar às nossas crianças oportunidade de conhecer modos de representar o mundo e os sentimentos de diferentes povos é construirmos com elas a concepção de igualdade e irmandade entre os seres humanos. Todos são capazes e fazem arte. (Dias; Silva Jr., 2011, p. 17-18)

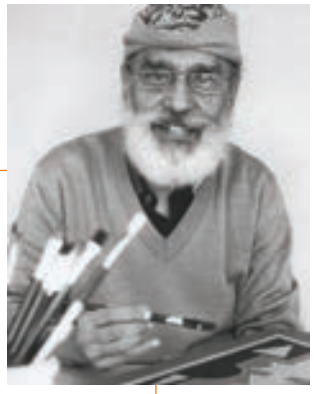
Em relação à produção das crianças, seus desenhos, pinturas, esculturas, é importante socializar as alternativas que cada uma delas encontra, para por exemplo, representar a cor das pessoas. Quais procedimentos elas mais utilizam? Quais ações e temas são mais frequentes?

Com esta ação é possível questionar as estereotipias, ajudando-as a construir um pensamento e a desenvolver uma sensibilidade mais investigativa e observadora não preconceituosa também no campo visual.

Conforme o professor apoia as crianças a expressarem as sensações e os sentimentos e a debaterem as ideias sobre suas produções, elas podem fortalecer o desejo de novos projetos, mantendo aceso o interesse, a vontade e a curiosidade pela criação visual e pelo tema das relações raciais.

Imagens capturadas do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

À direita, o artista Rubem Valentim, abaixo, uma de suas obras
Emblema, logotipo-poético,
Acrílica sobre tela, Brasília, 1974



Imagens capturadas do livro *Rubem Valentim, Artista da Luz*, São Paulo, 2001

Direto da prática

Depois de um brevíssimo intervalo para tomar água, voltamos a uma roda mais rápida para conversarmos sobre Rubem Valentim e sobre o desenho com interferência. Comecei falando do autor, onde ele nasceu, o que pintava. Coloquei na lousa, próximo de onde estávamos, uma foto de Rubem e algumas pinturas. Uma das crianças comentou que o pai também era da Bahia! Em seguida, mostrei algumas pinturas, fazendo perguntas: o que vocês notam aqui? Como são as cores? São fortes? São fracas? Perguntei também com o que achavam que se pareciam algumas formas de Rubem. Surgiram respostas variadas: carro, uma pessoa, um olho, um machado. Ótimo! O machado foi a deixa para que eu falasse um pouco sobre objetos do candomblé que Rubem Valentim pintava em seus quadros.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 1º/6/2011.

Trabalho com o retrato e o autorretrato

Quem trabalha com Educação Infantil sabe que o desenho é um forte aliado para o desenvolvimento da expressão criativa das crianças. Além de ser uma linguagem possível para que elas expressem o que pensam sobre o mundo, o que sentem. Já pensou quantas informações estão presentes em um desenho de observação sobre uma árvore, por exemplo? A cor de suas folhas, o formato e o formato da copa, a grossura do tronco, as ranhuras, o desenho dos galhos. E quando o objetivo é desenhar uma pessoa? O que está em jogo? A cor de seus cabelos, o seu comprimento, como está penteado, o formato do rosto, dos olhos, sobrancelhas, nariz, lábios e queixo, a cor da pele. E como será que a criança obtém essas informações? A partir de muita observação, de conversa sobre o que observou, reflexões sobre diferentes formas de se retratar a si e ao outro.

Para colaborar no desenvolvimento dessa habilidade vale fazer rodas de apreciação de desenhos – da própria, de colegas e de artistas que fizeram retratos e autorretratos. No caso do desenho de autorretrato, o espelho, a fotografia e a observação de modelo vivo (uma criança) podem ser bons aliados para a observação dos detalhes.

Neste caso, é importante verificar se nas produções apresentadas há diversidade racial. São muitos artistas negros que produziram e produzem obras de grande relevância no Brasil e no mundo.

Ilustração: Arquivo Instituto Avisa lá

Chegamos ao fim...

Concluímos este material, que é a contribuição a uma caminhada mais longa que é a instituição da igualdade racial na Educação Infantil. Acreditamos que esse material ajudará professores e gestores a repensar seus fazeres, incluindo na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil um trabalho realmente inovador e significativo no que tange a igualdade racial. É compromisso de todos fazer da Educação Infantil um espaço qualificado, acolhedor, igualitário, no qual crianças negras e brancas sejam valorizadas e respeitadas para que cumpramos a função primordial da Educação Infantil, que é promover o pleno desenvolvimento das crianças. Mãos à obra para implantar e implementar um educação para a igualdade racial! Utilize este guia e os filmes que o acompanham, leia os documentos oficiais, visite os sites das ONGs que trabalham a igualdade racial, encontre os espaços culturais que podem contribuir para o tema em sua região.

Inclua todos nesta missão: sua equipe, as crianças, as famílias, a comunidade!

Ilustração: Fernando

Bibliografia

Livros infantis

- *África, meu pequeno Chaka*. Marie Sellier. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- *Agbalá, um lugar continente*. Marilda Castanha. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- *Akimbo e os elefantes*. Alexander McCall Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- *Akimbo e os leões*. Alexander McCall Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- *Ao sul da África – Na África do Sul, os ndebeles. No Zimbábue, os xonas. Em Botsuana, os bosquímanos*. Laurence Quentin. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- *As tranças de Bintou*. Sylviane A. Diouf. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- *Brasileirinho*. Ieda Oliveira. São Paulo: Editora DCL – Difusão Cultural do Livro, 2001.
- *Bruna e a galinha d'angola*. Gercilga Almeida. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- *Chica e João*. Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- *Chuva de manga*. James Rumford. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
- *Contos africanos de adivinhação*. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Paulinas, 2009.
- *Contos africanos para crianças brasileiras*. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Paulinas, 2004.
- *Contador de histórias de bolso: África.* Ilan Brenman e Fernando Vilela. São Paulo: Moderna, 2009.
- *Em Angola tem? No Brasil também!* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: FTD, 2009.
- *Eu não sei de qual África veio o meu bisavô.* Tadeu Costa. São Paulo: Lápis Lazuli Companhia Editora Nacional, 2010.
- *Falando Banto.* Eneida D. Gaspar. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- *Flora.* Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Global, 2009.
- *Gosto de África: histórias de lá e de cá.* Joel Rufino dos Santos. Onda Livre, 1999.
- *Grande assim.* Mhlobo Jadezweni. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- *Histórias da Cazumbinha*. Meire Cazumbá. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- *Histórias da Preta.* Heloísa Prieto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- *Histórias que nos contaram em Angola.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: FTD, 2009.
- *Ifá, o adivinho.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- *Kalahari, uma aventura no deserto africano.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- *Kouba e o tambor.* Madu Costa. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- *Madiba, o menino africano.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Cortez, 2011.
- *Menina bonita do laço de fita.* Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1997.

- *Meninos e meninas do mundo.* Núria Roca e Rosa Maria Curto. São Paulo: Caramelo, 2010.
- *Minhas contas.* Luiz Antonio. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- *Nyama.* Christiane Lavaquerie-Klein. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- *Núbia rumo ao Egito.* Maria Aparecida Silva Bento. São Paulo: FTD, 2009.
- *O cabelo de Lelê.* Valéria Belém. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- *O comedor de nuvens.* Heloísa Pires Lima. São Paulo: Paulinas, 2009.
- *O gato e o escuro.* Mia Couto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- *Os príncipes do destino.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- *Os reizinhos de Congo.* Edimilson de Almeida Pereira e Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2008.
- *O segredo das tranças e outras histórias africanas.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Scipione, 2007.
- *Oxumaré, o arco-íris.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- *Princesas negras e a sabedoria ancestral.* Ariane Celestini Meireles. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- *Por que somos de cores diferentes?* Carmem Gil. São Paulo: Girafinha, 2006.
- *Que mundo maravilhoso!* Julius Lester. São Paulo: Brinque-Book, 2000.
- *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem.* Raul Lody. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- *Tanto, tanto.* Trish Cook. São Paulo: Ática, 1997.
- *Toc! Toc.* Graciela Montes e Oscar Rojas. São Paulo: Editora Livros do Tatu,1989.
- *Xangô, o trovão.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- *Ynari,* Ondjaki. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Quem educa quem?* São Paulo: Ed. Summus, 1985.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Educação e raça.* Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. 1. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2010, v. 1, p. 75-96.
- _____; RODRIGUES, T. C. Relações etnicorraciais: práticas racistas e preconceituosas nas classes de educação infantil e algumas propostas iniciais de como desconstruir estas práticas. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da (Orgs.). *Saberes e fazeres*, v. 5: *Modos de brincar*. Revista1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, v. 5, p. 13-24.
- BENTO, M. A. da S. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.
- _____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- _____. Referenciais para a formação de professores. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.
- _____. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009.
- _____. Política Nacional para a Educação Infantil: direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, 43)
- _____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- CARVALHO, S. M. P. *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência.* Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- CARVALHO, S.; KLISYS A.; AUGUSTO, S. *Bem-vindo, mundo!* Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na Educação* – repensando nossa Escola. São Paulo: Summus, 2001.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2003.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- _____. *Como pensamos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.
- _____. Questões sobre a educação na África e a educação antirracista brasileira: reflexões. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. 60, p. 60, Universidade Federal de Maringá, 2006.
- _____. Educação Infantil – Construção de uma educação antirracista. PUCviva Revista, v. 1, p. 90-103, 2006 Associação de Professores da PUC São Paulo.
- _____. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639/03. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (On-line), v. 38, p. 38, 2004.
- _____; SILVA, Jr. H. *Orientações curriculares para a valorização da diversidade racial na Educação Infantil*. Pré-proposta-. São Paulo: Ceert, versão 24/6/2011.
- EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FONTELES, B.; BARJA, W. *Rubem Valentim, artista da luz*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.
- _____. *Piaget e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- KISHIMOTO. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO et al. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância:* dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KODAMA, H. M. Y. et al. O jogo como espaço para pensar: Mancala – Jogos de transferência. IBILCE/UNESP-SJRP, XVIII SEMAT – Semana da Matemática – IBILCE/UNESP (2006). Disponível em: <http://www.mat.ibilce.unesp.br/XVIIISemat/Mini-Cursos/TEXTOS/MT9.pdf>
- GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- LERNER, D. *Capacitação em serviço e mudança na proposta didática* [Encontro de especialistas]. Bogotá: C.E.R.L.A.L, 1993.
- MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- NOVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. *Professores, imagens do futuro e do presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, F. DE; ABRAMOWICZ, A. O que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial? In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa.* 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009, v. 1, p. 175-197.

- OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. *Infância, raça e "paparicação"*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago/2010
- ORTIZ,C. *Só não enxerga quem não quer:* racismo e preconceito na Educação Infantil. Avisa lá Revista, v.23 p. 22-29, São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2005.
- PIAGET, J. *Psicologia da criança.* Rio de Janeiro: Diefel, 1978.
- _____. *A construção do real na criança.* Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- ROSEMBERG, F.; PAHIM, R. *Criança pequena e raça na PNAD 87*. São Paulo: FCC/DPE, 1997.
- _____. *Educação infantil*: classe, raça e gênero. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 3-86, 1996.
- _____. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 107, p.7-40, 1999.
- SHORE, R. *Repensando o cérebro:* novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Rio de Janeiro: Mercado Aberto, 2000.
- SILVA, A. C. *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau nível 1*. Dissertação de mestrado em educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1988.
- _____. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. Salvador: Edufba, 2001.
- SILVA, Jr, H. *Discriminação racial nas escolas:* entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.
- TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotski, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- TRINIDAD, C. T. *Relações etnicorraciais em espaço de Educação Infantil.* Avisa lá Revista, v. 42 p. 18-24, São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2010.
- ZABALA, P. *A prática educativa como Ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHENER, K. *A formação reflexiva:* ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem.* Lisboa: Antídoto, 1979.

A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos.

Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas.

CEERT
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
instituto avisalá
Formação Continuada de Educadores
ufscar
Ministério da Educação