

**(\*) LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**  
*Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**TÍTULO I**  
**DA EDUCAÇÃO**

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

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

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

**TÍTULO II**  
**DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

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

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- (<sup>1</sup>) XII - *consideração com a diversidade étnico-racial*

---

(\*) Com as alterações introduzidas pelas Leis nºs 9.475/97; 10.287/01; 10.328/01; 10.639/03; 10.709/03; 10.793/03; 11.114/05; 11.183/05; 11.274/06; 11.301/06; 11.330/06; 11.331/06; 11.525/07; 11.632/07; 11.645/08; 11.684/08; 11.700/08; 11.741/08; 11.769/08; 11.788/08; 12.013/09; 12.014/09; 12.020/09; 12.056/09; 12.061/09; 12.287/10; 12.416/11 e 12.472/11; 12.603/12; 12.608/12; 12.796/13.

(<sup>1</sup>) O inciso XII foi acrescentado ao art. 3º pela Lei nº 12.796/13.

### TÍTULO III DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

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

*(2) I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:*

- a) pré-escola;*
- b) ensino fundamental;*
- c) ensino médio;*

*(3) II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;*

*(4) III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;*

*(5) IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;*

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

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

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

*(6) VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;*

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

*(7) 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.*

*(8) Artigo 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.*

*(9) § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:*

*(10) I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;*

II - fazer-lhes a chamada pública;

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

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

---

<sup>(2)</sup> O inciso I do art. 4º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(3)</sup> O inciso II do art. 4º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(4)</sup> O inciso III do art. 4º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(5)</sup> O inciso IV do art. 4º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(6)</sup> O inciso VIII do art. 4º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(7)</sup> O inciso X foi acrescentado ao *caput* do art. 4º pela Lei nº 11.700/08.

<sup>(8)</sup> O *caput*, do art. 5º, está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(9)</sup> O § 1º do art. 5º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(10)</sup> O inciso I do § 1º do art. 5º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

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

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

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

*(11) Artigo 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.*

Artigo 7º - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

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

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

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

#### **TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

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

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

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

Artigo 9º - A União incumbir-se-á de:

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>(11)</sup> Redação dada ao art. 6º pela Lei nº 12.796/13.

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

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

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

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

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

Artigo 10 - Os Estados incumbir-se-ão de:

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

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

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

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

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

*(12) VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;*

*(13) VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.*

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

Artigo 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:

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

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

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

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

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

*(14) VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.*

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

---

<sup>(12)</sup> O inciso VI do art. 10 foi acrescentado pela Lei nº 12.061/09.

<sup>(13)</sup> O inciso VII do art. 10 foi acrescentado pela Lei nº 10.709/2003.

<sup>(14)</sup> O inciso VI do art. 11 foi acrescentado pela Lei nº 10.709/2003.

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

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

*(15) VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;*

*(16) VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao Juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50% do percentual permitido em lei.*

Artigo 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Artigo 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.

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

Artigo 16 - O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Artigo 17 - Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

---

<sup>(15)</sup> O inciso VII do art. 12 está com a redação dada pela Lei nº 12.013/2009.

<sup>(16)</sup> O inciso VIII do art. 12 foi acrescentado pela Lei Nº 10.287/01.

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

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

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

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

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

Artigo 18 - Os sistemas municipais de ensino compreendem:

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

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

III - os órgãos municipais de educação.

Artigo 19 - As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

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

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

Artigo 20 - As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

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

<sup>(17)</sup> II - *comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;*

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

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## **TÍTULO V**

### **DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO**

#### **CAPÍTULO I**

#### **DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES**

Artigo 21 - A educação escolar compõe-se de:

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

II - educação superior.

---

<sup>(17)</sup> O inciso II do *caput* do art. 20 está com a redação dada pela Lei nº 12.020/09.

**CAPÍTULO II**  
**DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**SEÇÃO I**  
**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

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

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

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

§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

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

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

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

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

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

*<sup>18</sup>Artigo 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.*

§ 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.

*(<sup>19</sup>) § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

*(<sup>20</sup>) § 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;*

*V – (VETADO)*

*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.

*(<sup>21</sup>) § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.*

*(<sup>22</sup>) § 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.*

---

[<sup>18</sup>] Redação dada ao caput do art. 26 pela Lei nº 12.796/13.

[<sup>19</sup>] O § 2º do art. 26 está com a redação dada pela Lei nº 12.287/10.

[<sup>20</sup>] Redação dada ao § 3º do art. 26 pela Lei nº 10.328/01 e, posteriormente, pela Lei nº 10.793/03.

[<sup>21</sup>] O § 6º do art. 26 foi acrescentado pela Lei nº 11.769/08. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem à exigência estabelecida nesse parágrafo. (art. 3º da Lei nº 11.769/08)

[<sup>22</sup>] O § 7º foi acrescentado ao art. 26 pela Lei nº 12.608/12.

*(23) Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*

*§ 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.*

Artigo 27 - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

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

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

III - orientação para o trabalho;

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

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

## **SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*(24) Artigo 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*

Artigo 30 - A educação infantil será oferecida em:

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

*(25) II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.*

*(26) Artigo 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:*

*I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;*

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

<sup>(23)</sup> O art. 26-A foi acrescentado pela Lei nº 10.639/03 e alterado pela Lei nº 11.645/08.

<sup>(24)</sup> O art. 29 está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(25)</sup> O inciso II do art. 30 está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(26)</sup> O art. 31 está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### **SEÇÃO III DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(28) *§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.*

(29) *§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental." (NR)*

(30) *Artigo 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.*

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

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

(27) Redação dada ao caput do art. 32 pela Lei nº 11.274/2006.

(28) O § 5º foi acrescentado ao art. 32 pela Lei nº 11.525/2007.

(29) O § 6º do art. 32 foi acrescentado pela Lei nº 12.472/11.

(30) Redação dada ao art. 33 pela Lei nº 9.475/97.

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

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

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

#### **SEÇÃO IV DO ENSINO MÉDIO**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>(31)</sup> IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

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

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

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

<sup>(32)</sup> III - *Revogado*

<sup>(33)</sup> § 2º - *Revogado*

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

<sup>(34)</sup> § 4º - *Revogado*

---

<sup>(31)</sup> O inciso IV foi acrescentado ao art. 36 pela Lei nº 11.684/08 .

<sup>(32)</sup> O inciso III do § 1º do art. 36 foi revogado pela Lei nº 11.684/08.

<sup>(33)</sup> O § 2º do art. 36 foi revogado pela Lei nº 11.741/08.

<sup>(34)</sup> O § 4º do art. 36 foi revogado pela Lei nº 11.741/08.

(35) "Seção IV-A  
**Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

*Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

*Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.*

*Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:*

*I - articulada com o ensino médio;*

*II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.*

*Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:*

*I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;*

*II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;*

*III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.*

*Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:*

*I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;*

*II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:*

*a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se a oportunidades educacionais disponíveis;*

*b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;*

*c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.*

*Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.*

*Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.*

---

(35) A Seção IV-A foi acrescentada ao Capítulo II do Título V, com os arts. 36A, 36B, 36C e 36D, pela Lei nº 11.741/08.

## SEÇÃO V DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Artigo 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.

*(36) § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.*

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

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

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

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

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

### CAPÍTULO III

#### **(37) DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (NR)**

*(38) Art. 39 -- A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.*

*§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.*

*§ 2º 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.*

*§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.*

Artigo 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

---

<sup>(36)</sup> O § 3º foi acrescentado ao art. 37 pela Lei nº 11.741/08.

<sup>(37)</sup> O Capítulo III do Título V passou a denominar-se **DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, por força da Lei nº 11.741/08.

<sup>(38)</sup> O art. 39 está com a redação dada pela Lei nº 11.741/08.

(<sup>39</sup>) Art. 41. *O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.*

Parágrafo único. *Revogado*

(<sup>40</sup>) Art. 42. *As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.*

## **CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Artigo 43 - A educação superior tem por finalidade:

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 44 - A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

(<sup>41</sup>) I -  *cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;*

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

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

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

---

(<sup>39</sup>) O art. 41 está com a redação dada pela Lei nº 11.741/08. O seu par. único foi revogado por essa mesma lei.

(<sup>40</sup>) O art. 42 está com a redação dada pela Lei nº 11.741/08.

(<sup>41</sup>) O Inciso I do caput do art. 44 com a redação dada pela Lei nº 11.632/07.

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

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

Artigo 46 - A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

(42) O parágrafo único acrescentado ao art. 44 pela Lei nº 11.331/96.

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

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

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

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

Artigo 52 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

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

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

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

Parágrafo único - É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

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

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

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

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

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

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

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

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

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

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

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

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

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V - contratação e dispensa de professores;
- VI - planos de carreira docente.

Artigo 54 - As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

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

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

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

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

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 57 - Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

## **CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*(43) Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.*

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

---

<sup>(43)</sup> O caput do art. 58 está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

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

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

*(44) Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:*

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

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

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

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

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

Artigo 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.

*(45) Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.*

## **TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

*(46) Artigo 61 - Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:*

*I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;*

*II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;*

*III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.*

*Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:*

*I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;*

---

<sup>(44)</sup> O caput do art. 59 está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(45)</sup> O par. único do art. 60 está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>(46)</sup> Redação dada pela Lei nº 12.014/09.

*II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;*

*III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.*

*(47) Artigo 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.*

*(48) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.*

*§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.*

*§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.*

*(49) § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.*

*(50) § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.*

*(51) § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.*

*§ 7º VETADO*

*(52) Artigo 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.*

*Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.*

**Artigo 63 - Os institutos superiores de educação manterão:**

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

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

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

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

<sup>[47]</sup> O caput do art. 62 está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

<sup>[48]</sup> Os §§ 1º, 2º e 3º do art. 62 foram acrescentados pela Lei nº 12.056/09.

<sup>[49]</sup> O § 4º foi acrescentado pela Lei nº 12.796/13.

<sup>[50]</sup> O § 5º foi acrescentado pela Lei nº 12.796/13.

<sup>[51]</sup> O § 6º foi acrescentado pela Lei nº 12.796/13.

<sup>[52]</sup> O art. 62 A foi acrescentado pela Lei nº 12.796/13.

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

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

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

Artigo 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.

*(53) § 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.*

*(54) § 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.*

## **TÍTULO VII DOS RECURSOS FINANCEIROS**

Artigo 68 - Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

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

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

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

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

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

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios,

<sup>(53)</sup> O § 2º do art. 67 foi acrescentado pela Lei nº 11.301/06, que reenumerou o parágrafo único para § 1º.

<sup>(54)</sup> O § 3º foi acrescentado pela Lei nº 12.796/13.

não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 71 - Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

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

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

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

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

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

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

Artigo 72 - As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do artigo 165 da Constituição Federal.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

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

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

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

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

## **TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Artigo 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue 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.

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

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

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

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

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

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

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

*(55) § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.” (NR)*

*(56) Art. 79-A (VETADO)*

*(57) Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.*

Artigo 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

---

<sup>(55)</sup> Acrescentado pela Lei nº 12.416/11.

<sup>(56)</sup> Incluído pela Lei nº 10.639/03, mas vetado pelo Exmo. Sr. Presidente da República.

<sup>(57)</sup> Acrescentado pela Lei nº 10.639/03.

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

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

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

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

(<sup>58</sup>) I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

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

(<sup>59</sup>) Artigo 82 - Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

*Parágrafo único - Revogado*

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

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

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

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

## **TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

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

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

(<sup>60</sup>) § 2º - *Revogado*

---

(<sup>58</sup>) O inciso I do § 4º do art. 80 está com a redação dada pela Lei nº 12.603/12

(<sup>59</sup>) O art. 82 está com a redação dada pela Lei nº 11.788/08.

(<sup>60</sup>) Redação dada ao § 2º do art. 87 pela Lei nº 11.274/06. Revogado pela Lei nº 12.796/13.

(61) § 3º - O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

(62) I - Revogado

a) Revogada

b) Revogada

c) Revogada

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

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

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

(63) § 4º - Revogado

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

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

#### *Art. 87- A Vetado*

Artigo 88 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

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

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

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

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

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

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

---

(61) Redação dada ao caput do § 3º do art. 87 pela Lei nº 11.330/96.

(62) Redação dada ao inciso I do § 3º do art. 87 pela Lei nº 11.274/06. Revogado pela Lei nº 12.796/13.

(63) Revogado pela Lei nº 12.796/13.

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Paulo Renato Souza*

NOTAS:

Publicada no D.O.U. de 23.12.96, Seção I, págs. 27.833 a 27.841.

O inciso XII foi acrescentado ao art. 3º pela Lei nº 12.796/13.

O inciso X foi acrescentado ao *caput* do art. 4º pela Lei nº 11.700/08.

O inciso II do *caput* do art. 20 está com a redação dada pela Lei nº 12.020/09.

O artigo 33 está com a redação dada pela Lei nº 9.475/97.

Os incisos VII e VI foram acrescentados, respectivamente, aos artigos 10 e 11 pela Lei nº 10.709/01.

O inciso VII do artigo 12 está com a redação dada pela Lei nº 12.013/09.

O inciso VIII foi acrescentado ao artigo 12 pela Lei nº 10.287/01.

O § 6º foi acrescentado ao art. 26 pela Lei nº 11.769/08.

O § 2º do art. 26 está com a redação dada pela Lei nº 12.287/10.

O artigo 26-A foi acrescentado pela Lei nº 10.639/03 e alterado pela Lei nº 11.645/08.

O § 3º do artigo 26 está com a redação dada pela Lei nº 10.793/03.

O art. 6º está com a redação dada pela Lei nº 12.796/13.

O *caput* do art. 32 está com a redação dada pela Lei nº 11.274/06.

O § 6º do artigo 32 foi acrescentado pela Lei nº 12.472/11.

O parágrafo único do art. 44 foi acrescentado pela Lei nº 11.331/06.

O artigo 61 está com a redação dada pela Lei nº 12.014/09.

O § 2º do art. 67 foi acrescentado pela Lei nº 11.301/06 que reenumerou o parágrafo único para § 1º.

O § 3º do artigo 79 foi acrescentado pela Lei nº 12.416/11.

Os artigos 79-A (VETADO) e 79-B foram acrescentados pela Lei nº 10.639/03.

O § 2º do art. 87, com a redação dada pela Lei nº 11.274/06, foi revogado pela Lei nº 12.796/13.

O inciso I do § 3º do art. 87, com a redação dada pela Lei nº 11.274/06, foi revogado pela Lei nº 12.796/13.

O *caput* do § 3º do art. 87 está com a redação dada pela Lei nº 11.330/06.

O art. 82 está com a redação dada pela Lei nº 11.788/08.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000  
*Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no artigo 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 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 7 de junho de 2000,

Resolve:

Artigo 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Artigo 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38 e 87, e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Artigo 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB nº 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Artigo 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB nº 3/98 se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Artigo 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos Pareceres CNE/CEB nº 4/98, CNE/CEB nº 15/98 e CNE/CEB nº 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Artigo 6º - 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 desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Artigo 7º - Obedecidos o disposto no artigo 4º, I e VII, da LDB, e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Artigo 8º Observado o disposto no artigo 4º, VII, da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do artigo 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos.

Artigo 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Artigo 10 No caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos 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.

Artigo 11 No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Artigo 12 Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Artigo 13 Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Artigo 14 A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Artigo 15 Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único . Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores;

b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Artigo 16 As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Artigo 17 A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV - utilização de modelos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Artigo 18 Respeitado o artigo 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos artigos 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Artigo 19 Respeitado o artigo 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos artigos 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Artigo 20 Os exames supletivos para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o artigo 26 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Artigo 21 Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os artigos 26 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Artigo 22 Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Artigo 23 Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.

Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para a prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Artigo 24 As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB nº 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB nº 14/99.

Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de Educação de Jovens e Adultos, será admitido o aproveitamento desses estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Artigo 25 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

*FRANCISCO APARECIDO CORDÃO*

ANEXO:

**\* PARECER CNE/CEB Nº 11/2000 – CEB – APROVADO EM 10.05.2000**

**ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*

**MANTENEDORA/INTERESSADO:** CNE/Câmara de Educação Básica

**UF:** DF

**RELATOR(A) CONSELHEIRO(A):** Carlos Roberto Jamil Cury

**PROCESSO Nº** 23001.000040/2000-55

---

\* Homologado em 8.6.2000 .D.O.U de 9.6.2000.

## I - RELATÓRIO E VOTO DO RELATOR

*Os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária. (art.13,1,d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU de 16.12.66, aprovado, no Brasil, pelo decreto legislativo nº 226 de 12.12.95 e promulgado pelo decreto nº 591 de 7.7.92)*

### I- Introdução

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto* (art. 9º § 1º, c da lei nº 4.024/61, com a versão dada pela Lei nº 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para **a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer**. A EJA, de acordo com a Lei 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.

Ao mesmo tempo, muitas dúvidas assolavam os muitos interessados no assunto. Os sistemas, por exemplo, que sempre se houveram com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. Fazendo jus ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma compreensão que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego. O presente parecer se ocupa das **diretrizes da EJA** cuja especificidade se compõe com os pareceres supra citados.

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1999, por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), ao se reunir com os responsáveis por esta modalidade de educação nos sistemas, houve por bem encaminhar a esta Câmara um pedido de audiência pública a fim de que as demandas e questões pudessem obter uma resposta mais estrutural. Dado o caráter sistemático que esta forma pública e dialogal de se correlacionar com a comunidade educacional vem marcando a presença do CNE, a proposta foi aceita e, na reunião de setembro de 1999, o presidente da Câmara de Educação Básica indicou relator para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e que fosse de caráter interativo com os interessados.

A partir daí a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira. As audiências públicas, realizadas em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e em 4 de abril de 2000 em Brasília, foram ocasião para se reunir com representantes dos órgãos normativos e

executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil.

Duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/00.

Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica.

Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto.

## II - Fundamentos e Funções da EJA

### 1. Definições prévias

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da *leitura e escrita* que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos<sup>1</sup>, letrados/iletrados.<sup>2</sup> Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso.

Para o universo educacional e administrativo a que este parecer se destina - **o dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas** - parece ser significativo apresentar as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos dentro de um quadro referencial mais amplo.

Daí porque a estrutura do parecer, remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da

---

<sup>1</sup> A professora Magda Becker Soares (1998) esclarece: *...alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita.* (p. 19)

<sup>2</sup> A mesma autora diz: *Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita...* (idem, p. 18) Assim *...não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente...* (p. 20) Segundo a professora Leda Tfouni (1995) *enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.* (p. 9)

introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos- hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Acompanha a minuta de resolução.

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, *a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.* (art.1º, §1º da LDB).

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita.<sup>3</sup>

## 2. Conceito e funções da EJA

A focalização das políticas públicas no ensino fundamental, universal e obrigatório conveniente à relação idade própria/ano escolar<sup>4</sup> ampliou o espectro de crianças nele presentes.

Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em idade escolar. Entretanto, as presentes condições sociais adversas e as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.<sup>5</sup>

Mesmo assim, deve-se afirmar, inclusive com base em estatísticas atualizadas, que, nos últimos anos, os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã

---

<sup>3</sup> Como veremos mais adiante, estas experiências, devidamente avaliadas, podem ser aproveitadas, caso algum jovem ou adulto queira ingressar em alguma modalidade da escolarização.

<sup>4</sup> A expressão *idade própria*, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37.

<sup>5</sup> Sob a diferenciação legal entre menores e maiores, a Lei n. 8.069/90 (ECA) em seu art. 2º considera, *para efeitos desta lei*, a pessoa até 12 anos incompletos como **criança** e aquela entre 12 e 18 anos como **adolescente**. Por esta Lei, a definição de **jovem** se dá a partir de 18 anos. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como uma faixa etária componente da **adolescência**, segundo o art. 64 e 65. A LDB, nos §§ 1º e 2º do art. 87, estabelece a idade de 7 anos e, facultativamente a de 6 anos, como as adequadas para a matrícula inicial no ensino fundamental estendendo-se, por conseqüência, até 14 anos, dado seu caráter obrigatório de 8 anos. A mesma Lei assinala a faixa etária própria da Educação Infantil a que atinge as pessoas de 0 a 6 anos.

de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano.<sup>6</sup> Como exemplos destes esforços temos os ciclos de formação e as classes de aceleração. As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa. São Paulo, o estado mais populoso do país, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afrobrasileiros.

Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo.<sup>7</sup>

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.<sup>8</sup>

#### **PARECER CNE/CEB 11/2000 - HOMOLOGADO**

Como diz a professora Magda Soares (1998):

*...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma,*

---

<sup>6</sup> Destaque especial deve ser dado aos programas de renda negativa e de bolsa escola.

<sup>7</sup> No continente latino-americano, os países com taxas de analfabetismo superiores a 10% são, de acordo com a UNESCO, República Dominicana, Brasil, Bolívia, Honduras, Salvador, Guatemala e Haiti.

<sup>8</sup> A excessiva ênfase nos aspectos lacunosos do analfabetismo pode mascarar formas de riqueza cultural e de potencial humano e conduzir a uma metodologia pedagógica mais forte na "ausência de..." do que na presença de aptidões, saberes e na virtualidade das pessoas socialmente estigmatizadas como pouco lógicas ou como destituídas de densidade psicológica.

*letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (p. 24)*

Esta dimensão sócio-cultural do letramento é reforçada pela professora Leda Tfouni:

*O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. (9-10)*

Igualmente deve-se considerar a riqueza das manifestações cujas expressões artísticas vão da cozinha ao trabalho em madeira e pedra, entre outras, atestam habilidades e competências insuspeitas.

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena.

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros<sup>9</sup>. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. Como diz o Parecer CNE/CEB nº 4/98:

*Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.*

Lemos também na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário,

*... a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais,*

---

<sup>9</sup> Também opor obstáculos ao acesso de mulheres à cultura letrada faz parte da tradição patriarcal e machista que, por longo tempo, preponderou entre muitas famílias no Brasil.

*econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.*

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social.

O término de uma tal discriminação<sup>10</sup> não é uma tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil.

Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. A universalização dos ensinamentos fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos. E, num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável.

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos<sup>11</sup>, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

---

<sup>10</sup> Distinguir as características diversas entre coisas e pessoas é o traço próprio da discriminação. Esta distinção é ao mesmo tempo técnica e valorativa. Enquanto técnica, ela separa coisas ou pessoas com qualidades diferentes. É o caso de discriminar, num armazém, os sacos de café dos de arroz, ou em uma equipe de esporte os maiores dos menores de 18 anos. Enquanto dimensão valorativa, ela é ambivalente. A negativa vitimiza coisas e pessoas por privá-las de uma prerrogativa comum devido à inferiorização de uma característica. A discriminação positiva corrige erros da discriminação negativa. Neste parecer, a adjetivação do termo discriminação ou se faz acompanhar do substantivo ou se manifesta pelo contexto da enunciação.

<sup>11</sup> Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, cf. art. 203, I e 229 da Constituição Federal.

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do Estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana.

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. **A função equalizadora** da 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 ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Tais demandantes, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental:

*...são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade.*

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a *equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal*. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

Analisando a noção de igualdade de oportunidades, Bobbio (1996) assim se posiciona:

*Mas não é supérfluo, ao contrário, chamar atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam... Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (p. 32)*

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.<sup>12</sup> Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de *ensinar tudo a todos*.

A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. É verdade que são situações não generalizáveis devido a baixa renda percebida e o pequeno valor de muitas aposentadorias. A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e suas

---

<sup>12</sup> Em 1657, Comenius já dizia que a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação e que *toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma* (p. 43) deve formar-se nos estudos.

experiências vividas. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**.<sup>13</sup> Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO:

*Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida \_ educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo \_ ou a uma finalidade demasiado circunscrita \_ a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (p. 89)*

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas.

Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles.

A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política segundo as “leis da estética” está presente nas possibilidades de um universo que se transforma em grande sala de aula virtual. O mundo vai se tornando uma sala de aula universal. Assim, as realidades contemporâneas, ao lado da existência de graves situações de exclusão, contêm uma virtualidade sempre reiterada: os vínculos com uma cidadania universal. A nossa Lei Maior e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não se ausentaram desta perspectiva de encontro entre uma concepção abrangente da educação com uma cidadania universal. A primeira coloca a *cooperação entre os povos para o progresso da humanidade* como princípio de nossa República nas relações internacionais (art. 4º, IX). A segunda consigna, em seu art. 1º, um amplo conceito de educação que *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*.

---

<sup>13</sup> Embora não oposta a ela, a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) tal como posta no Parecer nº 16/99. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Eis porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora tanto quanto aprendizados em vista de uma reconversão profissional.

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação .

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

### **III - Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**

*A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a EJA)*

#### **1. Bases legais: histórico**

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as leis são também expressão de conflitos histórico-sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta. É evidente que aqui não se pretende um tratado específico e completo sobre as bases legais que se referiram a EJA. O que se intenciona é oferecer alguns elementos históricos para lembrar alguns ordenamentos legais já extintos e possibilitar o apontamento de temas e problemas que sempre estiveram na base das práticas e projetos concernentes à EJA e de suas diferentes formulações no Brasil.

A Constituição Imperial de 1824 reservava *a todos os cidadãos a instrução primária gratuita*. (art, 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos \_\_assim se pensava e se praticava \_\_ além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. Esta situação não escapou da crítica de Machado de Assis:

*A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha \_ por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...).As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos.*

*Proponho uma reforma no estilo político.(Machado de Assis,1879)*

Durante o Império, os candidatos ao bacharelismo podiam se valer dos “exames preparatórios” para efeito de ingresso no ensino superior, cuja avaliação se dava via “exames de Estado” sob o paradigma do Colégio de Pedro II e as instituições a ele equiparadas. Estes exames eram precedidos de “aulas de preparatórios” dado o número insuficiente de escolas secundárias. Por outro lado, deve -se assinalar o decreto nº 7.247 de 19/4/1879 de reforma do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho. Ele previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos.

No seu famoso parecer sobre a reforma do ensino assim se expressou Rui Barbosa sobre a relação entre ensino e construção da nação:

*A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta : a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação ; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país.*

*Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da «defesa nacional contra a ignorância », serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria. (OCRB, vol. X, t. I, 1883, p. 121-122)<sup>14</sup>*

Embora sem efetividade, tal reforma já expressa a insuficiência de uma educação geral baseada apenas na oralidade face aos surtos de crescimento econômico que se verificavam em alguns centros urbanos e que já exigia um pequeno grau de instrução. Muitos políticos e intelectuais apontavam o baixo grau de escolaridade da população brasileira face a países europeus e vizinhos como Argentina e Uruguai.

A primeira Constituição Republicana proclamada, a de 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art. 70, § 2º ), dando continuidade ao que, de certo modo, já estava posto na Lei n. 3.029/1881 do Conselheiro Saraiva. Este condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais. Além disso, face ao espírito autonomista que tomou conta dos Estados, a Lei Maior de 1891 se recusa ao estabelecimento de uma organização nacional da educação e deixa à competência dos Estados (antes Províncias) muitas atribuições entre as quais o estatuto da educação escolar primária. Quanto ao papel da União, relativamente a este nível de ensino, o texto diz, genericamente, no art. 35, § 2º , que *incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente , animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências...*<sup>15</sup> A Constituição Republicana dava continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato Adicional de 1834. Os Estados que fizeram empenho no sentido de acabar com o analfabetismo e de impulsionar o ensino primário invocarão este artigo da Constituição a fim de implicar a União nestas iniciativas, sobretudo sob a forma de assistência técnico-financeira.

Movimentos cívicos, campanhas e outras iniciativas consideravam importante a presença da União até mesmo como meio de combater a

---

<sup>14</sup> É preciso dizer que, com o Ato Adicional de 1834, as competências sobre o ensino escolar gratuito previsto na Constituição de 1824 e regulamentado por lei em 1827, ficaram confusas. Daí o jogo de empurra entre os poderes gerais e os provinciais, evidenciando a não prioridade do ensino para nenhum dos níveis de governo.

<sup>15</sup> O significado predominante do verbo *animar* à época, era, por oposição a *prover e criar*, o de entusiasmar, torcer por, encorajar (outrem).

“internacionalização” das crianças que estariam sendo alvo de tendências consideradas estranhas e exógenas ao “caráter nacional” ou que não estariam sendo alfabetizadas por escolas brasileiras.<sup>16</sup> Vale lembrar que a economia do país continuava basicamente agrária, com forte presença do setor exportador. Isto não evitou que, por razões várias e concepções diferentes, estes movimentos civis e iniciativas oficiais tivessem como alvo a expansão da escola primária e a busca da erradicação do analfabetismo vistos como condição maior de desenvolvimento. Apesar do impulso trazido pelo nacionalismo (em oposição às correntes de fundo internacionalista), os limites quanto ao acesso democrático a estes bens serão postos pela manutenção de um quadro socioeconômico excludente e aberto, sob forma de reserva às elites no prosseguimento de estudos avançados.

No início da República, seguindo uma tradição vinda do final do Império, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás. (Cf. Decreto nº 13 de 13.1.1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, via associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto.

Já o Decreto nº 981 de 8.11.1890 que regula a instrução primária e secundária no Distrito Federal, conhecido como Reforma Benjamin Constant, chama de *exame de madureza* as provas realizadas por estudantes do Ginásio Nacional<sup>17</sup> que houvessem concluído exames finais das disciplinas cursadas e que desejassem matrícula nos cursos superiores de caráter federal. Mas estes exames poderiam ser feitos por pessoas que já tivessem obtido o certificado de conclusão dos estudos primários do primeiro grau (de 7 a 13 anos) e que estivessem preparados para se submeter a estes exames reveladores da *maturidade* científica do candidato.

O exame de madureza, diz Geraldo Bastos Silva, *é o remate da formação alcançada pelo educando ao longo dos estudos realizados segundo o currículo planejado... (e) representava a aferição definitiva do grau de desenvolvimento intelectual atingido pelo educando ao fim do curso secundário, de sua maturidade* (p. 237/238). Mais tarde o sentido de maturidade se desloca para maturidade etária sem que os examinandos devessem observar o regime escolar previsto em lei.<sup>18</sup>

O decreto nº 981/1890 também apoia “escolas itinerantes” nos subúrbios para convertê-las em seguida em escolas fixas.

Nos anos 20, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Mas é também um momento histórico em que a temática do nacionalismo se implanta de modo bastante enfático e, no terreno educacional, o governo federal

---

<sup>16</sup> As escolas mantidas pelos anarquistas, anarco-sindicalistas e pelas comunidades de imigrantes serão alvo destas críticas.

<sup>17</sup> Após a República, Ginásio Nacional foi o nome dado ao Colégio de Pedro II. Em 1909, já dentro da campanha pelo traslado dos restos mortais do Imperador, ele passa a se chamar Colégio Pedro II.

<sup>18</sup> Os exames de madureza, no sentido da maturidade intelectual, foram extintos pela Reforma Rivadávia Correia pelo Decreto n. 8659 de 5/4/1911 e foram substituídos pelos vestibulares.

nacionaliza e financia as escolas primárias e normais, no Sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada.<sup>19</sup>

Fruto deste conjunto contraditório de finalidades foi a Conferência Interestadual de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, a fim de discutir os limites e as possibilidades do art. 35 da Constituição então vigente face ao problema do analfabetismo e das competências da União face às responsabilidades dos Estados em matéria de ensino. Ela acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto nº 16.782/A de 13/1/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário. Dizia o art. 27 do referido decreto:

*Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25.*

O art. 25 obrigava a União a subsidiar parcialmente o salário dos professores primários atuantes em escolas rurais. Aos Estados competia pagar o restante do salário, oferecer residência, escola e material didático. A alegada carência de recursos da União, o temor das elites face a uma incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual tornaram sem efeito esta dimensão da Reforma. Mesmo as propostas de repor o ensino primário gratuito e até mesmo obrigatório, tentadas durante a Revisão Constitucional de 1925 e 1926, não lograram sucesso.

A presença cada vez mais significativa dos processos de urbanização, a aceleração da industrialização e a necessidade de impor limites às lutas sociais existentes provocam, de um lado uma maior presença do Estado no âmbito da "questão social" e, de outro, um maior controle sobre as forças sociais emergentes e reivindicantes. A educação primária das crianças passa a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 30, mas não faz da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática.

A nova correlação de forças advinda com a "Revolução de Trinta" contribui para impulsionar a importância da educação escolar. A tendência centralizadora do Estado propiciou uma série de reformas até mesmo em resposta à organização das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários. Uma das reformas será a da educação secundária e superior pelo Ministro Francisco Campos. Com a implantação definitiva do regime de séries adotado na reforma de 1931 para o ensino secundário, determinará, cada vez mais, a sinonimização entre faixa etária apropriada, seriação e ensino regular. A avaliação do processo ensino-aprendizagem se dava por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo. Mas, o art. 80 do Decreto nº 19.890 de 18/4/1931 fala de estudantes que tendo se submetido a mais de "*seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados*" poderiam prestar os exames vestibulares. A exigüidade de uma rede secundária permite a continuidade de estudos não seriados para efeito de exames e entrada no ensino superior. Neste momento, há que se distinguir a noção de madureza como maturidade no domínio de conhecimentos da de educação para adultos como compensação de estudos primários não realizados.

Os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo dos anos 20, o impacto da urbanização e industrialização e o forte jogo entre as várias concepções de mundo presentes no Brasil e as experiências de outros países farão da Constituinte de 1933 um momento de grande discussão e mesmo mobilização. Diferentes forças sociais, heterogêneas entre si, querem ver seus princípios inseridos na Lei Maior. Um ponto que já

---

<sup>19</sup> Esta é a primeira intervenção direta e financiada da União no ensino primário, por meio do Ministério da Justiça, nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, respectivamente, mediante os Decretos : n.13.175 de 6/9/1918, n. 13.390 de 8/1/1919 e n. 13.460 de 5/2/1919.

vinha desde a Revisão Constitucional era o reconhecimento da importância do Estado e seu papel interventor no desenvolvimento econômico e no controle dos conflitos sociais.

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, *a educação como direito de todos e {que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149)*. A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do *ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a)*. Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o *todos* do art. 149 inclui os *adultos* do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão.<sup>20</sup> Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática. Neste sentido, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 não defende só o *direito de cada indivíduo à sua educação integral*, mas também a obrigatoriedade que, *por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos...*<sup>21</sup>

A feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título III da 2ª parte voltado para o *ensino supletivo*. Destinado a *adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas ( a fim de comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional)*, o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos *estabelecimentos industriais e nos de finalidade correcional*. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes. A rigor, esta formulação minimiza a noção de direito expressa em 1934 devido à assunção do termo regularidade sob a figura de ensino seriado.

A Constituição outorgada de 1937, fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente, deslocará, na prática, a noção de direito para a de proteção e controle. Assim, ela proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. Isto não significa que o Estado Novo não tivesse uma proposta de ação sistemática para a educação escolar, ainda que sob a égide do controle centralizado e autoritário. Em termos de concepção, o Estado Novo chega a explicitar uma discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e *as classes menos favorecidas* (art. 129 da Constituição) voltadas para o trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e à escrita.<sup>22</sup>

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244 de 9/4/1942, no seu Título VII, franqueava a obtenção do certificado de *licença ginasial* aos maiores de 16 anos mesmo que não houvessem freqüentado o regime da escola convencional. Mas os exames deveriam ser iguais aos prestados em escolas oficiais seriadas.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Pontes de Miranda elogia este dispositivo. Mas lamenta o não haver *nenhuma obrigação de se dar escolas a todos \_ a extensão da escola tem de ser executada aos poucos, à mercê das leis e dos governos. Sem a economia de plano é impossível realizar-se a educação de plano. (p. 405)*

<sup>21</sup> Semelhante formulação só se fará presente na Constituição de 1988, também ela acompanhada por uma pluralidade diferenciada de movimentos sociais.

<sup>22</sup> Este momento marca um impulso sistemático em prol da industrialização cujos moldes tayloristas exigiam um mínimo de escolaridade e de controle da mão de obra.

<sup>23</sup> O decreto-lei n. 8531 de 2/1/1946 determinava o mês de outubro de cada ano para a realização dos exames. A lei n. 3293 de 29/10/1957 modifica o art. 91 da Lei Orgânica e eleva a idade dos alunos desejosos de obter o *certificado de licença ginasial mediante a prestação de exames de madureza* de 16 para 18 anos e estabelece a de 20 anos como idade mínima para a licença colegial.

No que toca ao financiamento do ensino, embora a Constituição de 1937 silenciasse a propósito do vínculo constitucional de recursos, como o fazia a Constituição de 1934, o governo central tomou medidas que pudessem significar apoio técnico e financeiro aos Estados. A exibição de índices alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e a busca de um maior controle social farão do ensino primário um objeto de maior atenção.

Assim, o Decreto nº 4.958 de 14.11.1942 institui o Fundo Nacional do Ensino Primário. Este Fundo seria constituído de tributos federais criados para este fim e voltado para *ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país (§ único do art. 2º)*. O montante seria aplicado nos Estados e Territórios via convênios. Fala-se de um *sistema escolar primário* a ser ampliado. Este convênio, denominado Convênio Nacional do Ensino Primário, veio anexo ao Decreto-Lei nº 5.293 de 1.3.1943. A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino nos Estados, desde que estes aplicassem um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em ensino primário, chegando-se a 20% em 5 anos. Por sua vez, os Estados se obrigavam a fazer convênios similares com os Municípios, mediante decreto-lei estadual, visando repasse de recursos, desde que houvesse uma aplicação mínima inicial de 10% da renda advinda de impostos municipais em favor da educação escolar primária, chegando-se a 15% em 5 anos. Em 11.8.1944, o Decreto - Lei n. 6.785 cria a fonte federal de onde proviriam tais recursos: um imposto de 5% incidente sobre consumo de bebidas.

Ora, será o Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/45 que completará o conjunto de decretos-lei do período sobre este assunto. Ao regulamentar a concessão de auxílio pelo governo federal com o objetivo da ampliação e do desenvolvimento do ensino primário dos Estados, segundo suas necessidades, diz o decreto-lei no § 1º do art. 2º que tais necessidades seriam *avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre 7 e 11 anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimentos de ensino primário*. Se o art. 4º diz que, do total destes recursos, 70% seriam destinados para construções escolares, o inciso 2 determina que:

*A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.*<sup>24</sup>

O Decreto-lei nº 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reserva o capítulo III do Título II ao *curso primário supletivo*. Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

A presença do Brasil na 2ª Guerra Mundial, a luta pela democracia no continente europeu, a manutenção da ditadura no país com seus horrores, o crescimento da importância da democracia política trarão de volta à cena movimentos sociais e temas culturais reprimidos à força. Um dos momentos de tal retorno será a Constituinte de 1946.

A Constituição de 1946 reconhece a educação como *direito de todos (art. 166)* e no seu art. 167, II diz que *o ensino primário oficial é gratuito para todos...* Contudo, a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade determinarão, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo.

A nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, reconhece a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no art. 27:

*O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade*

---

<sup>24</sup> Estas verbas e convênios possibilitarão, além da expansão do ensino primário, a criação da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, após 1946.

*poderão ser formadas classes especiais<sup>25</sup> ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.*

A Lei nº 4.024/61 determinava ainda, no seu art. 99: *aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.*

*Parágrafo único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.*

Até este momento, os exames dos que não haviam seguido seriação só eram possíveis em estabelecimentos oficiais. A partir da Lei nº 4.024/61 esta orientação não diz quem são os responsáveis pelos exames. Assim, ao lado dos estabelecimentos oficiais, as escolas privadas, autorizadas pelos Conselhos e Secretarias, passaram também a realizá-los.<sup>26</sup>

Uma nova redefinição será trazida pelo golpe de 1964 que aprofundará a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle.

Sob este clima, a Constituição de 1967 mantém *a educação como direito de todos (art.168)* e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Esta extensão parece incluir a categoria dos *adolescentes* na escolaridade apropriada, propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de *jovem*. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo. Esta mesma Constituição que retira o vínculo constitucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170.

A Lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram desta Lei a propósito de levantamento de recursos (Decreto nº 61.311/67) e da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização (Decreto nº 61.314/67).

A Lei nº 5.400 de 21/3/1968, relativa ao recrutamento militar e ensino, também se refere à alfabetização de recrutas e diz no seu art. 1º: *Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.*

As comissões de recrutamento dos jovens obrigados ao serviço militar deveriam encaminhar às autoridades educacionais competentes os alistados analfabetos. O funcionário público que alfabetizasse mais de 10 listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico.

A Emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Emenda da Junta Militar, usa, pela primeira vez, a expressão *direito de todos e dever do Estado* para a educação. O vínculo de recursos na Constituição retorna mas só para os municípios. Beneficiários menores na repartição dos impostos, responsáveis, por lei, pela oferta do ensino fundamental, deviam aplicar 20% de seus impostos em educação.

---

<sup>25</sup> Não confundir esta expressão com o que hoje se entende por classes especiais. Naquele momento, tal expressão se aproxima do que hoje denominamos classes de aceleração.

<sup>26</sup> Esta lei, resultante de um frágil acerto entre os interesses ligados ao setor público e ao setor privado, acabou por contemplar parte dos interesses de cada qual.

É no interior de reformas autoritárias, como foi o caso, por exemplo, das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, e desta "modernização conservadora" que o ensino supletivo terá suas bases legais específicas.

O ensino supletivo, com a Lei nº 5.692/71, ganhou capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este **ensino** se destinava a "*suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria*". Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a "*estabelecimentos oficiais ou reconhecidos*" cuja validade de indicação seria anual, ou "*unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste*", cujo pólo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, consoante o art. 25, ajustar-se-ia de acordo com o "tipo especial de aluno a que se destinam", resultando daí uma grande flexibilidade curricular.

No que se refere às instituições particulares, o § único do art. 51 da mesma lei diz

*As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural instalando postos de rádio ou televisões educativas.*

O Conselho Federal de Educação teve produção normativa sobre o assunto. Muitos foram os pareceres e as resoluções, como é o caso do Parecer nº 699/72 do Cons. Valnir Chagas regulamentando esta matéria, inclusive a relativa às idades de prestação de exames e ao controle destes últimos pelos poderes públicos.

Esse Parecer destaca quatro funções do então ensino supletivo: a **suplência** (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a **aprendizagem** e a **qualificação**.<sup>27</sup> Elas se desenvolviam por **fora** dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho.

De todo modo, pode-se assinalar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, de articular o conjunto das iniciativas exigindo alguma adequação do então supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria. Deste enquadramento não fugirão os dispositivos legais sobre o assunto a partir de 1988.

## 2. Bases legais vigentes

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (CF, art. 205). Retomado pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

---

<sup>27</sup> No texto da nova LDB, ela é tratada em capítulo específico.

Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados gerais transformados em direito do cidadão e dever do Estado até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais. Assim o art. 208 é claro:

*O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

*I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;*<sup>28</sup>

Esta redação vigente longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório. O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação.<sup>29</sup>

A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. A redação original do art. 208 da Constituição era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não – escolarizados, estivessem ou não na faixa etária de sete a quatorze anos, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação. Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo. Basta ler o art. 5º da LDB que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza.<sup>30</sup>

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade. O não cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica em *responsabilidade da autoridade competente. (art. 208, § 2º)*. A lei que define os crimes de responsabilidade é a de nº 1.079/50. Ela, em seu art. 4º, define tais crimes como sendo aqueles em que autoridades públicas venham a atentar contra o

---

<sup>28</sup> Esta redação já é da Emenda Constitucional n. 14/96. Mas cumpre sinalizar o modo registrado pela redação original. Dizia -se: *I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*

<sup>29</sup> Aqui pode-se perguntar se a presença da EJA, quando presencial e com avaliação no processo, no FUNDEF não seria a conclusão lógica destas premissas.

<sup>30</sup> A prescrição do direito público subjetivo responde como reparação jurídica máxima a um direito negado.

*exercício dos direitos políticos, individuais e sociais.* Seu art. 14 permite a qualquer cidadão denunciar autoridades omissas ou infratoras perante a Câmara dos Deputados.<sup>31</sup>

A Lei nº 9.394/96 explicita no § 3º do art. 5º que qualquer indivíduo que se sentir lesionado neste direito, pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação e tal ação é gratuita e de rito sumário. O uso desta faculdade de agir com vistas a este modo de direito é reconhecido também para organizações coletivas adequadas. Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes. Entre estas responsabilidades está o art. 5º da LDB que encaminha à cobrança do direito público subjetivo e que tem, entre seus preliminares, o recenseamento da *população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art. 5º, § 1º, I) e fazer-lhes a chamada pública. (art. 5º § 1º, II).* Isto importa em oferta necessária da parte dos poderes públicos a fim de que o censo e a chamada escolares não signifiquem apenas um registro estatístico. Para tanto, o censo deverá conter um campo específico de dados para o levantamento do número destes jovens e adultos.

O exercício deste dispositivo se apóia também na obrigação dos Estados e Municípios em fazer a chamada *com a assistência da União.*<sup>32</sup> Isto supõe tanto uma política educacional integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que ela foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração, de acordo com o art. 8º da LDB.

Por sua vez, o art. 214 da Constituição Federal também é claro:

*A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:*

*I – erradicação do analfabetismo,*

*II – universalização do atendimento escolar ....*

Eradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento são faces da mesma moeda e significam o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao ensino fundamental. Ora, \_\_ seu nome já o diz \_\_ o fundamento é a base e a ponte necessárias para quaisquer desenvolvimentos e composições ulteriores.

O artigo 208 da Constituição Federal se compõe tanto com o art. 214 quanto com o artigo 60 emendado do Ato das Disposições Transitórias. Desta composição resulta, com outros dispositivos legais, um outro formato na distribuição de competências onde todos os entes federativos estão diferencialmente implicados.

De acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/96, o art. 60 diz:

*Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização do seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.*

.....  
*§6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental .....nunca menos*

---

<sup>31</sup> Foi mediante esta lei cinquentenária que o Brasil pôde processar e retirar do cargo um Presidente da República.

<sup>32</sup> A estratégia de ação dos poderes públicos ao planejarem as suas políticas tende a focar as prioridades de oferta perante faixas etárias específicas. Esta focalização está sempre tensionada seja pelo caráter universal do direito, seja pela pressão dos interessados em ampliar o espectro da oferta priorizada.

*que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.*<sup>33</sup>

Na verdade, o teor da Lei nº 9.424/96 que regulamentou a Emenda nº 14/96 deixa fora do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) a Educação de Jovens e Adultos. O FUNDEF se aplica tão só ao **ensino** fundamental no momento em que muitos trabalhadores e mães de família, afastados dos estudos por longos anos, pressionam por uma entrada ou retorno na educação escolar, seja para melhorar a renda familiar, seja para a busca de mobilidade social.<sup>34</sup> O aluno da EJA, integrante da etapa correspondente ao ensino obrigatório da educação básica, na forma de ensino presencial e com avaliação no processo, não é computado para o cálculo dos investimentos próprios deste fundo. É preciso retomar a equidade também sob o foco da alocação de recursos de maneira a encaminhar mais a quem mais necessita, com rigor, eficiência e transparência.

*Ao mesmo tempo, como assinala Beisiegel (1999) parece estar em curso um processo de redefinição das atribuições da educação fundamental de jovens e adultos, que vêm sendo deslocadas da União para os Estados e, principalmente, para os Municípios, com apelos dirigidos também ao envolvimento das organizações não – governamentais e da sociedade civil. (p.4).*

Mesmo assim, o art. 60 emendado, deixa claro, em seu § 6º, que um quantitativo do *equivalente a trinta por cento dos recursos do art. 212 da Constituição Federal* deverão ser destinados à *erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.*

É o que diz Título IX das Disposições Transitórias no art. 87 ao instituir a Década da Educação. O § 3º, III diz que

*Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.*

Esta redefinição se ancora na incumbência da União, de acordo com o art. 9º III da LDB, de *prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.*

Esta função, sem sobregar os outros entes federativos, se vê esclarecida no art. 75 da LDB que diz a *ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.*

Já o art. 10 e o art. 11 apontam para as competências específicas de Estados e Municípios respectivamente para com o ensino médio e o ensino fundamental.

Diz o art. 10, VI da LDB ser incumbência do Estado:

*Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.*

Por sua vez, o art. 11, V da LDB enuncia ser incumbência do Município:

*Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de*

---

<sup>33</sup> A redação original era: *Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.*

<sup>34</sup> A passagem de muitos cursos de EJA para *ensino noturno regular* na etapa fundamental a fim de se beneficiar do FUNDEF deve ser considerada com cuidado, de modo que não haja uma transposição mecânica de métodos, um aligeiramento de processos de um para outro e uma composição indiferenciada de participantes do ensino fundamental com idades muito distintas.

*ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.*

Embora o Município seja uma instância privilegiada tanto para o contato mais próximo com estes jovens e adultos, quanto para o controle que os mesmos podem exercer sobre o conjunto das políticas, e conquanto este artigo faça parte de disposições transitórias, os dispositivos legais, a tradição na área e o esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo. Portanto, seja no que se refere à cooperação técnica, seja no que se refere aos investimentos, o regime de colaboração tão acentuado na Constituição Federal torna-se aqui uma necessidade imperiosa. Isto significa uma política integrada, contínua e cumulativa entre os entes federativos, financiada com recursos suficientes e identificáveis em vista de sua sustentabilidade.

Face ao deslocamento de atribuições e em que pese a determinação financeira constritiva da Lei nº 9.424/96, uma vez que as matrículas da EJA não fazem parte do cálculo do FUNDEF<sup>35</sup>, a Lei nº 9.394/96 rompe com a concepção posta na Lei nº 5.692/71, seja pelo disposto no art. 92 da nova Lei, seja pela nova concepção da EJA. **Desaparece** a noção de **Ensino Supletivo** existente na Lei nº 5.692/71.

A atual LDB abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada **Da Educação de Jovens e Adultos**. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, **a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.**

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus (modo, maneira)* e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata -se, pois, de um modo de existir com característica própria.<sup>36</sup> Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade<sup>37</sup> para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar. Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política consequente e diferenciada.

Por isso o art. 37 diz que a EJA *será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*. Este

---

<sup>35</sup> O texto legal aprovado no Congresso dizia, no art. 2º, § 1º, II que *as matrículas do ensino fundamental nos cursos da educação de jovens e adultos, na função suplência*. Houve um veto presidencial a esta inclusão explicado em razão de insuficiência de estatísticas, fragilidade de dados, grande heterogeneidade da oferta e possível abertura indiscriminada de tais cursos.

<sup>36</sup> Tudo o que existe tem uma característica própria. Neste sentido, toda a referência a uma medida contém um certo grau de convencionalidade.

<sup>37</sup> A proporcionalidade trabalha com a relação adequada entre um fim a ser alcançado, uma situação específica existente e os meios disponíveis para se levar adiante o processo implementador. Os meios devem ser pertinentes, indispensáveis e necessários ao fim, ao objeto e à situação, evitando tanto os excessos quanto as lacunas. É a busca da medida justa.

contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o Destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via *oportunidades educacionais apropriadas*. A oferta dos cursos em estabelecimentos oficiais, afirmada pelas normas legais, e a dos exames supletivos da EJA, pelos poderes públicos, é garantida pelo art. 37 § 1º da LDB. A associação entre gratuidade e a oferta periódica mais frequente e descentralizada da prestação dos exames pode reforçar o dever do Estado para com esta modalidade de educação. Para tanto, os estabelecimentos públicos dos respectivos sistemas deverão viabilizar e estimular a igualdade de oportunidades e de acesso aos cursos e exames supletivos sob o princípio da gratuidade.<sup>38</sup> Tais oportunidades se viabilizarão, certamente, pela oferta de escolarização *mediante cursos e exames (§1º do art. 37)*. Por meio dela ou de outras, *o poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (§2º do art. 37)*. A oferta desta modalidade assevera, pois, que os estabelecimentos públicos não podem se ausentar deste dever e eles devem ser os principais lugares desta oferta. A disseminação de cursos autorizados, reconhecidos e credenciados, sob a forma presencial, pode ir tornando exames supletivos avulsos cada vez mais residuais.<sup>39</sup>

A lei reitera um direito inclusive à luz do princípio de colaboração recíproca que preside a República Federativa do Brasil. O regime de colaboração é o antídoto de iniciativas descontínuas ou mesmo de omissões, bem como a via conseqüente para a efetivação destes dispositivos assinalados e dos compromissos assumidos em foros internacionais. Cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA.

O art. 38 diz que os sistemas de ensino manterão cursos da EJA e exames supletivos. Tais cursos tanto podem ser no âmbito da *oferta de educação regular para jovens e adultos* (art. 4º, VII), quanto no de *oportunidades apropriadas ...mediante cursos (regulares) e exames (supletivos)* (art. 37, §, 1º). Tais cursos e exames, de acordo com a Lei e as diretrizes, deverão atender à base comum nacional e possibilitar o *prosseguimento de estudos...* Após a assinalação das novas faixas etárias, o § 2º do artigo prevê que as práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários da EJA *serão aferidos e reconhecidos mediante exames*.

A legislação educacional existente hoje é bem mais complexa. Ela, além dos dispositivos de caráter nacional, compreende as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios. Dentro de nosso regime federativo, os Estados e os Municípios, de acordo com a distribuição das competências estabelecidas na Constituição Federal, gozam de autonomia e assim podem estabelecer uma normatividade própria, harmônica e diferenciada. A quase totalidade dos Estados repete, em suas Constituições, a versão original do art. 208, bem como a necessidade de um Plano Estadual de Educação do qual sempre constam a universalização do ensino obrigatório e a erradicação do analfabetismo. Em muitas consta a expressão *ensino supletivo*.

Observados os limites e os princípios da Constituição Federal e da LDB, os entes federados são autônomos na gestão de suas atribuições e competências. Desse modo, por exemplo, tanto a Constituição Estadual do Paraná como a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte mantêm a redação original do art. 208, I da Constituição

---

<sup>38</sup> A noção legal de sistemas de ensino implica tanto as instituições e órgãos de ensino de caráter público quanto os de caráter privado segundo as competências e atribuições postas, entre outros, nos artigos 16, 17 e 18 da LDB.

<sup>39</sup> Tais iniciativas podem dar maior sustentabilidade administrativa e financeira aos poderes públicos na oferta da EJA cujos exames supletivos, de caráter massivo, são custosos e nem sempre com resultados significativos.

Federal. O Estado de Sergipe, em sua Constituição, diz no art. 217, VI que é dever do Estado garantir *a oferta do ensino público noturno, regular e supletivo, adequado às necessidades do educando, assegurando o mesmo padrão de qualidade do ensino público diurno regular*. A Constituição Mineira, art. 198, XII, garante *a expansão da oferta de ensino noturno regular e de ensino supletivo adequados às condições do educando*. A Constituição Estadual de Goiás se expressa no art. 157, I que *O dever do Estado e dos Municípios para com a Educação será assegurado por meio de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria e que deverão receber tratamento especial, por meio de cursos e exames adequados ao atendimento das peculiaridades dos educandos*. E a Constituição de Rondônia diz no art. 187, IX ser princípio da educação no Estado a *garantia de acesso ao ensino supletivo*. O Estado do Pará, em sua Lei Maior, diz no § único do art. 272 que *O Poder Público estimulará e apoiará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas com base em novas experiências pedagógicas, através de programas especiais destinados a adultos, crianças, adolescentes e trabalhadores, bem como à capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré - escolar e de adultos*. O município de São José do Rio Preto (SP), além de repetir do art. 208 da Constituição, explicita, em sua Lei Orgânica no art. 178, que *o Município aplicará parcela dos recursos destinados à educação, objetivando erradicar o analfabetismo em seu território*.

Como consequência desta composição federativa e dos dispositivos normativos, a autonomia dos sistemas lhes permite definir a organização, a estrutura e o funcionamento da EJA.

Por outro lado, o Brasil é signatário de vários documentos internacionais que pretendem ampliar a vocação de determinados direitos para um âmbito planetário. O direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e convenções.

Veja-se como exemplo, além das declarações assinaladas neste parecer, como a Declaração de Jomtien e a de Hamburgo, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO, de 1960. Essa Convenção foi assinada e assumida pelo Brasil mediante Decreto Legislativo nº 40 de 1967 do Congresso Nacional e promulgada pela Presidência da República mediante o Decreto nº 63.223 de 1968.<sup>40</sup>

#### **IV- Educação de Jovens e Adultos - Hoje**

*... mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.*

*Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.* (Declaração Mundial sobre Educação para Todos)

Como já apontado, é no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de

---

<sup>40</sup> O art. 5º, § 2º da Constituição Federal diz: *Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte*. A celebração de tais atos é competência privativa da Presidência da República e sujeitos a referendo do Congresso Nacional. (art.84, VIII). Para que um desses tratados adentre ao nosso ordenamento jurídico e ganhe força de lei federal,, é preciso tomar a forma de decreto-legislativo. Se sancionado pela Presidência da República, a regulamentação deverá compatibilizá-lo com outras leis federais que versem sobre o mesmo assunto. No caso de *compromissos gravosos ao patrimônio nacional*, tais atos estão sujeitos à competência exclusiva do Congresso Nacional segundo o art. 49, I da Constituição Federal.

jovens e de adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos já posta na Constituição de 1934. A LDB acompanha esta orientação, suprimindo a expressão *ensino supletivo*, embora mantendo o termo *supletivo* para os exames. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção. Termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei. Isto significa vontade expressa de uma outra orientação para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da nova concepção trazida pela lei ora aprovada.

Do ponto de vista conceitual, além da extensão da escolaridade obrigatória formalizada em 1967, os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao assinalado como regular.<sup>41</sup> O art. 4º VII da LDB é claro:

*O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:*

....  
*oferta de educação 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;*

Assinale-se, então: desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Portanto, ao assinalar tanto os  *cursos*  quanto os  *exames supletivos* , a lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí posta.

## **1. Cursos da Educação de Jovens e Adultos**

A LDB determina em seu art. 37 que  *cursos e exames*  são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o  *prosseguimento de estudos em caráter regular*  tendo como referência a  *base nacional comum*  dos componentes curriculares .

Se a lei nacional não estipula a duração dos  **cursos**  - por ser esta uma competência da autonomia dos entes federativos --, e se ela não prevê a frequência, - como o faz com o ensino presencial na faixa de sete a quatorze anos --, é preciso apontar o que ela prevê: a oferta desta modalidade é obrigatória pelos poderes públicos na medida em que os jovens e os adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo. A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos. Tal entendimento legal foi assumido pelo Parecer CEB nº 5/97. A matrícula em qualquer ano escolar das etapas do ensino está, pois, subordinada às normas do respectivo sistema, o mesmo valendo, portanto, para a modalidade presencial dos cursos de jovens e adultos.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está  *sub lege* , isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas, a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Neste caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira. No Império, significava também a ampla liberdade didático-metodológica destes cursos.

<sup>42</sup> No caso de estudante que haja se valido da possibilidade de circulação entre ensino na idade apropriada e curso da educação de jovens e adultos, a matrícula em qualquer ano das etapas do

Os cursos, quando ofertados sob a forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo e uma convivência social. Isto não significa que cursos semi-presenciais, que combinam educação a distância e forma presencial, ou que cursos não-presenciais que se valham da educação a distância não devam conter orientações para efeito de acompanhamento. Os então chamados cursos supletivos,<sup>43</sup> \_\_ dizia o CFE em 1975 \_\_ *não constituem mera preparação para exames Os cursos supletivos [são] atividades que se justificam por si mesmas.(Documenta nº 178 de 9/75)*. Com efeito, por estarem a serviço de um direito a ser resgatado ou a ser preenchido, os cursos não podem se configurar para seus demandantes como uma nova negação por meio de uma oferta desqualificada, quer se apresentem sob a forma presencial, quer sob a forma não presencial ou por meio de combinação entre ambas. Os exames, sempre oferecidos por instituição credenciada, são uma decorrência de um direito e não a finalidade dos cursos da EJA.

A normatização em termos de estrutura e organização dos **cursos** pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais (nesse último caso, trata-se do ensino fundamental), que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito.

Contudo, deve-se observar a imperatividade da oferta de exames supletivos prestados exclusivamente em instituições autorizadas, credenciadas e avaliadas. Afinal, a avaliação, além de ser um dos eixos da LDB, consta dos artigos 10 e 11 da mesma lei.

Como referência legal para a autonomia dos sistemas pode-se citar o art. 46 da LDB que, mesmo sendo voltado para as instituições de ensino superior, espelha um aspecto da avaliação dentro do espírito da lei.

*A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.*

É justo, pois, que os órgãos normativos dos sistemas saibam o que estão autorizando, reconhecendo e credenciando, dada sua responsabilidade no assunto. Daí não ser exacerbado que tais órgãos exijam, quando da primeira autorização dos cursos, documentos imprescindíveis para tal responsabilidade. Entre outros documentos de caráter geral, como, por exemplo, identificação institucional, objetivos, qualificação profissional, estrutura curricular, carga horária,<sup>44</sup> processo de avaliação, avultam o regimento escolar, para efeito de análise e registro, e o projeto pedagógico para efeito de documentação e arquivo.<sup>45</sup> Isto combina com o novo papel esperado dos Conselhos de Educação com ênfase na função de acompanhamento, na radiografia e superação de eventuais deficiências, na identificação e reforço de virtudes. Ainda como resposta ao princípio da publicidade dos atos do governo, recomenda-se a sua utilização pelos meios oficiais e pelos meios de comunicação de modo que as Secretarias e os Conselhos de Educação deem a máxima divulgação dos cursos autorizados.

---

ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e das normas próprias de cada modalidade. No caso de circulação, os estabelecimentos devem mencioná-lá no histórico escolar do interessado. Cumpre dizer, entretanto, que a circulação deve atender objetivos pedagógicos, não procedendo uma prática competidora ou facilitadora entre tais modalidades.

<sup>43</sup> No art. 38, a concordância do adjetivo *supletivos*, do ponto de vista gramatical, é ambígua, isto é, pode referir -se tanto a ambos os substantivos - *cursos* e *exames* - como pode estar referido somente ao último, ou seja, somente a *exames*. Se a redação, do ponto de vista gramatical, dá margem à interpretação ambivalente, o novo conceito da EJA sob o novo ordenamento jurídico, considerando-se o conjunto e contexto da lei, reserva o adjetivo somente para os exames.

<sup>44</sup>A carga horária, competência dos sistemas, quando escassa, tende ao aligeiramento; quando imposta padronizada e verticalmente, tende ao engessamento organizacional.

<sup>45</sup> Estes documentos são indispensáveis para a investigação científica e para os princípios constitucionais de publicidade dos serviços públicos e de defesa do consumidor. A publicidade é um meio que permite ao cidadão exigir, por exemplo, a liceidade de atos praticados.

Para que esta estruturação responda à urgência desta modalidade de educação, espera-se que ações integradas entre todos os entes federativos revelem e traduzam mecanismos próprios ao regime de colaboração.

As diretrizes curriculares nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão.

Outro ponto importante, face à organização dos cursos, é a relação entre ensino médio e ensino fundamental. Pergunta-se: o ensino médio supõe obrigatoriamente o ensino fundamental em termos organizacionais? O ensino fundamental, embora determinante na rede de relações próprias de uma sociedade complexa como a nossa, não é condição absoluta de possibilidade de ingresso no ensino médio, dada a flexibilidade posta na LDB, em especial no art. 24, II, c. O importante é a capacitação verificada e avaliada do estudante, observadas as regras comuns e imperativas. Mas, nunca será demais repetir que tal não é a via organizacional comum da educação nacional e nem ela é capaz de responder à complexidade dos problemas educacionais brasileiros. É preciso insistir na importância e na necessidade do caráter obrigatório e imprescindível do ensino fundamental na faixa de sete a quatorze anos. O ensino fundamental é princípio constitucional, direito público subjetivo, cercado de todos os cuidados, controles e sanções. Além do que já se legislou sobre esse assunto, a partir do capítulo da educação da Constituição, da LDB e da Lei do FUNDEF, há outras indicações legais a serem referidas.

Assim, a Emenda Constitucional nº 20 de 1998 alterou o teor do art. 7º, XXXIII da Constituição Federal para a seguinte redação: *proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos*<sup>46</sup> Também a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando tornou-se dever do Estado, garantido pelo art. 54, VI da Lei 8.069/90 que especifica a adequação deste turno às condições do adolescente trabalhador. A proibição de trabalho noturno a estes adolescentes e jovens foi sempre uma forma de respeito a um ser nessa fase de formação e, de outro lado, uma possibilidade de se ofertar o espaço institucional desta formação: a escola.

Pode-se acrescentar, ainda, a este respeito, o art. 227 da Constituição que, ao tratar do direito à proteção especial, impõe, no inciso III, a *garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola*.

É verdade que a legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório para todos, não impôs que forçosamente ele se desse em instituições escolares. A realização desta obrigação e deste dever encontra nas instituições escolares próprias seu lugar social mais adequado e historicamente consolidado. Esta constituição de conhecimentos, quando devidamente ancorada na lei, nas normatizações consequentes e nos objetivos maiores da educação, pode ser oferecida também em cursos virtuais, em outros espaços adequados e mesmo no lar. Daí a existência do art. 24, II, c da LDB que inclui como uma das regras comuns da educação básica esta possibilidade ao dizer: *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*. Tal possibilidade não é a ótica predominante na Lei, tendo-se em vista, por exemplo, o § 4º do art. 32 da LDB que diz: *o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais*. Mesmo assim, esta emergência ou aquela exceção devem ser acompanhadas de avaliação e sob normatividade específica. As iniciativas desenvolvidas por entidades públicas ou privadas

---

<sup>46</sup> Sobre o adolescente aprendiz, cf. o ECA arts. 60-69. E também os art. 402 a 414, e 424-441 da CLT.

que ofertam modalidades de ensino fundamental por si mesmas ou mediante instituições não credenciadas a certificar o término destes estudos, devem ser objeto de avaliação criteriosa por parte dos órgãos normativos dos sistemas. Além disso, é bom recordar que o art. 38 fala em prosseguimento de estudos regulares. Por isso mesmo, torna-se fundamental dar consequência ao disposto no art. 4º, I e VII da LDB.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes como a de uma banalização da regra comum da LDB acima citada.

A LDB incentiva o aproveitamento de estudos e sendo esta orientação válida para todo e qualquer aluno, *a fortiori* ela vale mais para estes jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam tematizado ou elaborado estas competências. A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazer".<sup>47</sup>

Entretanto, no caso de uma postulação de ingresso direto no ensino médio da EJA, tal situação deverá ser devidamente avaliada pelo estabelecimento escolar, obedecida *a regulamentação do respectivo sistema de ensino*. Logo, a regra é o esforço para que o ensino seja universalizado para todos e que a uma etapa do ensino se siga a outra. Daí a importância do art. 4º II da LDB que coloca como dever do Estado para com a educação pública de qualidade a garantia da *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*. Este é o caminho para todos os adolescentes e jovens. A exceção fica por conta do art. 24, II, c da LDB devidamente interpretado. Se tal exceção é uma alternativa dentro da função reparadora da EJA, isto não pode significar um aligeiramento das etapas da educação básica como um todo.

Um outro ponto importante a ser considerado é o aproveitamento pela EJA da flexibilidade responsável tal como posta no art. 24 da LDB, sem que isto signifique uma identificação mecânica entre a própria EJA e um modo de aproveitamento de estudos, práticas e experiências como fonte de conhecimentos. Com efeito, dentro das regras comuns, é possível harmonizar para ela o inciso III deste mesmo artigo respeitada uma transposição criteriosa. Diz o inciso:

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

Em parte, a Lei nº 5.692/71 já apontava para este aspecto quando, em seu art. 14, § 4º dizia:

---

<sup>47</sup> A normatização dos incisos X e XI do art. 3º da LDB que valoriza a experiência extra-escolar é competência dos sistemas de ensino. Além de exigência legal, esta normatização impede alternativas facilitárias na obtenção de créditos escolares e certificados de conclusão. Esta orientação vale também para o aproveitamento de estudos.

*Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação de elementos de idade e aproveitamento.*

Esta noção de avanços progressivos se aproxima, tanto da progressão parcial quanto do que diz no mesmo art. 24 o inciso V, letras b, c referindo-se à verificação do rendimento escolar do aluno. Tal verificação poderá ter como critérios:

...

*b) ...a possibilidade de de estudos para alunos com atraso escolar*

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

Ora, acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola. Tal progresso é um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos seus pares. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional. Em cada caso, o tempo de duração dos anos escolares cumpridos com êxito é menor que o previsto em lei. Em ambos os casos, tem-se como base o reconhecimento do potencial de cada aluno que pode evoluir dentro de características próprias. Um, porque sua defasagem pedagógica, em termos de pouca experiência com os processos da leitura e da escrita, pode ser redefinida por meio de uma intensidade qualitativa de atenção e de zelo; outro, porque o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não só a escolar, como enunciado no art. 1º da LDB, considerados tantos os fatores internos relativos à escola, como os externos relativos à estratificação social. Estes aspectos devem ser considerados quando da busca de uma ascensão qualitativa nos estudos. De todo modo, a aceleração depende do disposto no art. 23 da LDB e que correlaciona a flexibilidade organizacional, faixa etária e aproveitamento *sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas.<sup>48</sup> O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art. 25 da LDB.

Sob o novo quadro legal, a existência de iniciativas que já faziam a articulação entre formação profissional e educação de jovens e adultos implica que a relação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico se dê de modo concomitante ou sequencial. O ingresso de um estudante na educação profissional de nível técnico, supõe a frequência em curso ou término do ensino médio, tanto quanto o diploma daquela supõe o certificado final deste<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Cf. a este respeito os art. 25 e 67 da LDB, bem como a Resolução CNE/CEB n.3/97.

<sup>49</sup> Sobre este assunto, verificar Parecer CNE/CEB n.16/99. Importante esclarecer que o nível básico da educação profissional independe de regulamentação curricular. Por sua vez, a educação profissional tem capítulo próprio na LDB e a educação de jovens e adultos uma seção especial.

Com as alterações advindas da LDB e do decreto regulamentador nº 2.208/97, muitos jovens e adultos poderão fazer concomitantemente o ensino médio e a educação profissional de nível técnico. Assim diz o parecer CNE/CEB 16/99 analisando o referido decreto:

*A possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico é ampla, inclusive de “disciplinas ou módulos cursados”, interhabilitações profissionais (§ 2º do art. 8º), desde que o “prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§3º do artigo 8º). Este aproveitamento de estudos poderá ser maior ainda: as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio poderão ser aproveitadas para a habilitação profissional “até o limite de 25% do total da carga horária mínima” do ensino médio “independente de exames específicos”(parágrafo único do artigo 5º), desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação.*

*Mais ainda: através de exames, poderá haver “certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico “ (artigo 11).*

A autorização de funcionamento, o credenciamento e as verificações dos cursos da EJA pertencem aos sistemas, obedecidas as normas gerais da LDB e da Constituição Federal. Para esta autorização e credenciamento, dada sua inserção legal agora na organização da educação nacional como modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, os cursos deverão estar “sub lege”. Quando da primeira autorização, eles deverão apresentar aos sistemas, como componente imprescindível da documentação, a sua proposta de regimento para efeito de conhecimento e de análise. Os projetos pedagógicos, que são fundamentalmente expressão da autonomia escolar e meios de atingimento dos objetivos dos cursos, deverão ser cadastrados para efeito de registro histórico e de investigação científica. Desse modo, os órgãos normativos exercem sua função pedagógica de assessoramento e de aconselhamento, e ao exercerem-na avalizam estabelecimentos e cursos por eles autorizados, tornando-se corresponsáveis pelos mesmos. No caso de estabelecimentos que deixem de preencher condições de qualidade ou de idoneidade, cabe às autoridades a suspensão ou a cassação da autorização de cursos. E, dadas as competências postas pela LDB nos artigos 9, 10, 11 e 67 , os sistemas estaduais e municipais deverão fazer da avaliação dos cursos o momento oportuno para um exercício da gestão democrática, em vista da superação de problemas e da correção de propostas inadequadas ou insuficientes.<sup>50</sup>

## **2. Exames**

Os exames da EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação. Eles devem ser avaliados de acordo com o art. 9º , VI da LDB. É importante que tais exames estejam sob o império da lei, isto é, que sua realização seja autorizada, pelos órgãos responsáveis, em instituições oficiais ou particulares, especificamente credenciadas e avaliadas para este fim.

Ora, as instituições, tanto umas como outras, estão compreendidas dentro de cada sistema, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, tanto *as instituições de ensino mantidas* pelo poder público estadual e do Distrito Federal, como *as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada*, de acordo com o inciso III do art. 17, podem oferecer cursos da EJA. Segundo o art. 18, as instituições de ensino fundamental fazem parte das competências dos Municípios.

---

<sup>50</sup> A gestão democrática implica a cooperação e diálogo com instituições e organizações que já possuem experiência na área. Especial ênfase deve ser dada aos municípios que, face às suas novas responsabilidades, ainda estão em processo de consolidação no assunto.

Também os exames só poderão ser oferecidos por instituições que hajam obtido autorização, credenciamento específico e sejam avaliadas em sua qualidade pelo poder público, de acordo com o art. 7º, o art. 10, IV, o art. 17, III, o art. 18, I da LDB e, no caso de educação a distância, consoante o Decreto n. 2.494/98.

As instituições educacionais de direito público ou de direito privado, que sejam credenciadas para fins de exames supletivos, regram-se pelo art. 37 da Constituição Federal, que assume o cidadão na condição de participante e usuário de serviços públicos prestados.

Diz o artigo 37, § 6º :

*As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.*<sup>51</sup>

É importante salientar que a elaboração, execução e administração de exames supletivos realizados fora do país ficam reservadas à própria União, sob o princípio da sua competência privativa em *legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional* (art. 22, XXIV). Por se tratar de exames em outro país, cabe à nação brasileira, representada pelo Estado Nacional e seus respectivos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, realizar tais exames para brasileiros residentes no exterior e reconhecê-los como válidos para o território nacional.<sup>52</sup>

Para efeito da prestação de **exames**, é importante considerar **idade** estabelecida em lei bem como o direito dos portadores de necessidades especiais. A LDB diminui significativamente a idade legal para a prestação destes exames, segundo art. 38, § 1, I e II : maiores de quinze anos para o ensino fundamental, e maiores de 18 anos para o ensino médio.<sup>53</sup>

As comunidades indígenas gozam de situação específica e sob a figura da "escola indígena" se regulam nesta matéria pelo Parecer nº 14/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 3/99. Esta forma de ser não impede que indivíduos pertencentes a estas comunidades queiram, por sua iniciativa, se valer destes exames supletivos.

A concepção subjacente à EJA indica que a considerável diminuição dos limites da idade, face ao ordenamento anterior, para se prestar exames supletivos da educação de jovens e adultos, não pode servir de alibi para um caminho negador da obrigatoriedade escolar de oito anos e justificador de um facilitário pedagógico. Vale ainda a advertência posta no Parecer 699/72 do então CFE a propósito da

*... ausência de controle do Poder Público sobre os cursos que se ensaiavam e, mesmo, sobre os exames que se faziam... Tudo isso, aliado às facilidades daí resultantes, encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e concluí-la. Era por motivos dessa natureza que, já nos últimos anos, muitos educadores outra coisa não viam na madureza senão um dispositivo para legitimar a dispensa dos estudos de 1º e 2º graus.*

---

<sup>51</sup> De acordo com De Plácido e Silva (1991), o direito de regresso se define como *toda a ação que cabe a pessoa, prejudicada por ato de outrem, em ir contra ela para haver o que é seu de direito, isto é, a importância relativa ao dispêndio ou desembolso que teve, com a prestação de algum fato, ou ao prejuízo, que o mesmo lhe ocasionou.*(p.95) Neste sentido, cabe ao próprio estudante controlar a qualidade deste serviço público.

<sup>52</sup> A competência exclusiva implica em supressão de competência de outro ente federado. Ela é indelegável. A competência privativa é competência de um ente federado na efetivação de uma atribuição *normativa* que lhe é própria, mas que não impede delegação.

<sup>53</sup> Para os efeitos previstos no ECA, o conceito de jovem se impõe a partir dos 18 anos. Não parece ser o mesmo ponto de vista da LDB. Uma concepção rigorista de lei apontaria uma contradição entre o ECA e a LDB, cf. nota de rodapé n.3 deste texto. Dentro ainda do princípio da diferença, é preciso que a feitura dos exames considere a presença de portadores de necessidades especiais, de internos ou encarcerados e de moradores da zona rural e se dê consequência a isto.

Esta advertência reforça a importância e o valor atribuídos à oferta universal, anual, imperativa e permanente do ensino fundamental universal e obrigatório. O dever do Estado para com o ensino fundamental, com obrigatoriedade universal, se impõe na faixa etária cujo início é a de sete anos, com a faculdade posta no art. 87, § 3º da LDB de oferta de matrícula aos seis anos, e cujo término se situa nos quatorze anos. Já a etapa do ensino médio, com seus três anos de duração, se realiza entre os quinze e os dezessete anos.<sup>54</sup>

A LDB marca as idades mínimas para a realização dos **exames** supletivos tanto quanto a *duração mínima de oito anos* do ensino fundamental obrigatório para todos a partir dos sete anos. Também o ensino médio tem *duração mínima de três anos*, logicamente a partir dos 14 ou 15 anos. A questão relativa à idade dos exames supletivos deve ser tratada com muita atenção e cuidado para não *legitimar a dispensa dos estudos* do ensino fundamental e médio nas faixas etárias postas na lei a fim de se evitar uma precoce saída do sistema formativo oferecido pela educação escolar.

Ora, se a norma é que os estudos se dêem em cursos de estabelecimentos escolares nas faixas etárias postas na lei e sob a forma disposta na LDB, em especial no capítulo II do Título V, então a correlação cursos de jovens e adultos/exames supletivos, dadas as novas idades legais, encontra a via de seu esclarecimento em um raciocínio indireto.

No caso do ensino fundamental, a idade para jovens ingressarem em cursos da EJA que também objetivem exames supletivos desta etapa, só pode ser superior a 14 anos completos dado que 15 anos completos é a idade mínima para inclusão em exames supletivos. Esta norma aqui proposta deve merecer, neste parecer, uma justificativa circunstanciada.

A legislação que trata da "educação escolar obrigatória" (entre os 7 e 14 anos) instituiu, de forma clara e incisiva, as garantias e os mecanismos financeiros e jurídicos de proteção. Assim, qualquer modalidade de burla, de laxismo ou de aproveitamento escuso que fira o princípio de, no mínimo, oito anos obrigatórios, se configura como uma afronta a um direito público subjetivo. Além dos direitos e garantias explícitas na Constituição Federal, na LDB, na ECA, nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, há que assinalar certas normas importantes.

Certamente não é por acaso que a idade de 14 anos está protegida em normas nacionais e acordos internacionais. Deve -se referir de novo ao art. 7º, XXXIII da Constituição, art. 203, art. 227, § 3º, I e III, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto -Lei nº 5.452/43 nos arts. 80, 402 a 414; e 424 a 441. Importante citar o Programa Nacional de Direitos Humanos expresso no Decreto nº 1904/96 e nos Atos Internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre os quais a Convenção n. 117/62, art. 15, 3 a respeito de objetivos e normas básicas da política social. Por tudo isto, a possibilidade de quebra destes princípios e garantias só se justifica **em casos excepcionalíssimos**, mediante consulta prévia ao órgão normativo e ao Conselho Tutelar e a respectiva autorização judicial. Experiências ou tentativas que se aproveitam da fragilidade social de crianças e de adolescentes, fazendo uso de artifícios e expedientes ilícitos para inseri-los precocemente em cursos da EJA, é um verdadeiro crime de responsabilidade cuja sanção está prevista não somente nas leis da educação.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Se a Constituição, a Lei do FUNDEF e o ECA não assinalam diretamente a faixa de sete a quatorze anos como a do ensino obrigatório *na idade própria*, o mesmo não acontece com a LDB. A respeito de idades, cumpre consultar na LDB o art. 6º, e o art. 87, §§ 2º e 3º, I. Por um raciocínio indireto, pode-se consultar o art. 7º, XXXIII da Constituição, os arts. 54, IV, 60, 63, I, 64 bem como da LDB, os arts. 38, § 1º, I e II, art. 4º, IV, art. 29 e art. 30. Nesse sentido, a CEB amadurece sua compreensão do assunto e sem alterar a substância do Parecer n. 20/98 de 2.12.98, revê o modo como lá estava posta esta particularidade.

<sup>55</sup> Cf. a este respeito, os arts. 208-223 do ECA.

Cumpra apelar ao Conselho Tutelar, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/90, no caso de pais ou responsáveis comprovadamente inconsequentes com o dever de matricular seus filhos ou tutelados em escolas. Esta responsabilidade dos pais e tutores tem uma dupla face. Quando em face de um caso comprovadamente excepcional à regra da obrigatoriedade universal, eles devem justificá-lo junto ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, consoante os art. 98 e 101, I e III do ECA. Já o caso de evidente e obstinada forma de *crime de abandono intelectual* (assim conceituado pelo Código Penal segundo o art. 246) é objeto de sanção explícita.

Como diz a Declaração de Jomtien da Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário:

*Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;*

*Cada pessoa \_ criança, jovem ou adulto \_ deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.*

A responsabilidade por uma oferta irregular de cursos não atinge só os estabelecimentos que os oferecem. Ela implica também as autoridades que os autorizaram, inclusive as dos órgãos executivos, pois elas podem ter sido omissas ou coniventes. Nesta medida, também elas podem estar incluídas no § 2º do art. 208 da Constituição Federal que diz: *o não - oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.* A cobrança desta responsabilidade cabe à sociedade civil e, quando omissos, também não estão isentos os responsáveis pelos estabelecimentos escolares, de acordo com os art. 56 da Lei nº 8.069/90 e o art. 246 do Código Penal.

Raciocínio homólogo deve ser estendido ao ensino médio. Esta etapa ainda não conta, em nível nacional, com a obrigatoriedade, embora a LDB, no art. 4º, indique a *progressiva extensão da obrigatoriedade*. O art. 38 dispõe a destinação da EJA não só para o *ensino fundamental na idade própria* mas também para o *ensino médio na idade própria*. A indicação lógica que se pode deduzir do art. 35 articulado com o art. 87 é que a *idade própria* assinalada na lei é a de 15 a 17 anos completos. Se o ensino fundamental é de 8 anos obrigatórios com faixa etária assinalada, se o ensino médio é de 3 anos, se as etapas da educação básica são articuladas, fica claro que a *idade própria*, até para efeito de referência de planejamento dos sistemas, é a de 15 a 17 anos completos. Por analogia com o ensino fundamental, por uma referência de equidade, o estudante da EJA de ensino médio deve ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso da EJA. E só com 18 anos completos ele poderá ser incluído em exames. Mas se as Constituições Estaduais previrem a obrigatoriedade do ensino médio, o raciocínio a propósito do ensino fundamental se aplica com igual força para esta etapa, nos limites da autonomia dos Estados.

Os certificados de conclusão dos estudantes poderiam ser consequência de exames referenciais por Estado cujos cursos integrariam tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto os sistemas próprios de avaliação dos Estados e Municípios e poderiam se inspirar, mediante estratégias articuladas, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a forma de colaboração. De todo modo, mais do que exames anuais torna-se importante implementar e efetivar a avaliação em processo como modo mais adequado de aferição de resultados. Tais observações alertam para a prática de exames massivos sem o correspondente cuidado com a qualidade do ensino e o respeito para com o educando.<sup>56</sup>

A propósito da relação exames/idade, torna-se importante, no âmbito deste parecer, uma orientação relativa à emancipação civil de jovens e a prestação de exames supletivos de ensino médio.

---

<sup>56</sup> Não se deve identificar os certificados de conclusão da EJA com mecanismos de certificação próprios da educação profissional.

A Constituição Federal em seu art. 3º IV coloca como princípio de nossa República a promoção do *bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*.

É evidente que a Constituição está empregando o termo discriminação no sentido de uma separação preconceituosa desrespeitadora do princípio da igualdade. Isto é: uma atitude que priva indivíduos ou grupos de direitos aceitos por uma sociedade por causa de uma diferença. Esta atitude, então, torna-se opressiva. A rigor, discriminar é separar, estabelecer uma linha divisória, classificar ou mesmo estabelecer limites. É reconhecer diferenças e semelhanças sem que isto signifique motivo de exclusão ou separação ou formas de desprivilegiamento. Quando o próprio texto constitucional estabelece estas linhas divisórias, ele está aceitando uma discriminação que, por razões procedentes, separa, distingue sem que haja prejuízo ou preconceito para um dos lados da linha. Trata-se do caso, por exemplo, da idade que, relacionada com determinadas capacidades, separa, estabelece uma linha divisória, enfim discrimina o sujeito para votar, ser votado, habilitar-se para mandatos ou para se aposentar, entre outros. É o caso da discriminação etária como linha divisória entre jovens e adultos.

Vale para este aspecto o definido pela Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO, em 1960:

*...o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino*

Neste contexto, pode haver permissão de prestar exames supletivos de ensino médio para os jovens emancipados entre 16 e 18 anos?<sup>57</sup>

As disposições legais gerais da emancipação, previstas no Código Civil, trazem a interdição absoluta deste instituto para o menor de 16 anos (art. 5º). Pode-se dizer que tal interdição decorre, entre outras razões, pela necessidade de permanência na escola. A capacidade plena, própria da maioridade, é adquirida aos 21 anos. Os indivíduos entre 16 e 21 anos são considerados relativamente incapazes (art. 6º) a certos atos ou no modo de exercê-los. O cessar desta incapacidade relativa pode ocorrer quando do casamento, do exercício de emprego público efetivo, da colação de grau em ensino superior e do estabelecimento civil ou comercial, com economia própria, se a pessoa estiver entre 16 e 21 anos (art. 9º). Na medida em que a LDB já rebaixou a idade legal para prestação de exames supletivos de ensino médio para 18 anos, a questão adquire menor amplitude.

Entretanto, o instituto da emancipação se dirige para determinados casos dos atos concernentes à vida civil, devidamente citados no Código Civil. Os casos permitidos são todos próprios dos *atos da vida civil*, especificamente os relativos à gerência de negócios e à faculdade de dispor de bens. Logo, este instituto não é absoluto. Há linhas divisórias. Ora, entre os casos já citados, inexistente qualquer referência à capacidade de um emancipado entre 16 e 18 anos prestar exames supletivos do ensino médio. A referência de cessação da incapacidade para atos da vida civil no caso da *colação de grau científico em um curso de ensino superior*, ainda que explicável pela data do Código Civil (1916), atualmente se torna mais e mais improvável e excepcionalíssima pela extensão e duração que tem hoje os ensinamentos fundamental e médio.

Na base da consideração de que o emancipado de 16 a 18 anos não tenha acesso ao exame supletivo está o raciocínio, já comprovado, que o acesso à maturidade intelectual depende de um processo psico-sociopedagógico e não de um ato jurídico. Além

---

<sup>57</sup> A emancipação é diferente da maioridade. A emancipação é um instituto legal pelo qual um menor é *equiparado* a um maior e, sem *adquirir* maioridade, se torna apto para o exercício de determinados atos civis.

do mais, a nova LDB já rebaixou bastante a idade para a aptidão legal de prestação de tais exames. Se tomarmos como referência as leis passadas pertinentes ao assunto, ver-se-á que esta capacidade jurídica se punha acima dos 18 anos. Isto confirma a mesma assertiva já posta pelo CFE ante igual objeto no parecer 808/68 de 5/12/68 do Cons. Celso Cunha

*A Câmara de Ensino Primário e Médio é, assim, de parecer que não pode inscrever-se e prestar exames de maturidade de 2º ciclo a candidata casada com apenas 16 anos de idade, porque a lei, ao estabelecer a exigência de 19 anos para fazê-lo, não cogitou da capacidade civil do candidato, e sim do seu amadurecimento mental e cultural, do que ele sabe e do que está em condições de aprender.*

Também o parecer 699/72, tendo como referência legal a idade de 21 anos para a realização dos exames, diz:

*É inútil que se adquira e alegue emancipação, pois não se resolve uma questão de ordem psicopedagógica pela tentativa de convertê-la em matéria jurídica.*

O Parecer 1484/72 do mesmo Conselho responde a uma demanda específica, confirmando o Parecer 699/72. O mesmo posicionamento negativo quanto à possibilidade de um menor de 21 anos *prestar exames supletivos* foi reconfirmado pelo Parecer nº 1.759/73. Esta posição é reassumida, agora, por este parecer, quanto aos menores na faixa etária de 16 a 18 anos.

A diferença entre a capacidade civil, adquirível também pela emancipação, e a maturidade intelectual obtida no processo pedagógico patenteia a razão pela qual se interdiz os menores de 18 anos, ainda que emancipados para certos atos da vida civil, prestarem exames supletivos de ensino médio. Semelhante é o raciocínio pelo qual se impede um menor de 18 anos, embora emancipado, obter habilitação de motorista com base na sua imaturidade psicossocial.

Isto posto, a consideração fundamental, no entanto, é a necessidade de que todos os jovens e adultos possam ter oportunidades de acesso ao ensino médio. Além dos dispositivos legais já citados, cumpre ainda reforçar esta imperatividade com o art. 227 da Constituição Federal (prioridade do direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação; direito do trabalhador adolescente à escola) e com o art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O esforço para universalizar o acesso a e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da educação básica quanto com ações integradas a fim de tornar cada vez mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA.

A avaliação em processo, também tornada progressivamente presente no interior dos sistemas deverá, para efeito de decisões sobre a qualidade do ensino da EJA, analisar criticamente a função de exames avulsos desvinculados dos próprios cursos. Tal aspecto se tornará mais constante e presente quando a EJA vier a se integrar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

### **3. Cursos a distância e no exterior**

A educação a distância sempre foi um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontram em situação face a face. A educação a distância pode cumprir várias funções, entre as quais a do ensino a distância, e pode se realizar de vários modos. Sua importância avulta cada vez mais em um mundo dependente de informações rápidas e em tempo real. Ela permite formas de proximidade não presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos.

Sob este ponto de vista, as fronteiras, as divisas e os limites se tornam quase que inexistentes.

A LDB traz várias referências tanto para educação a distância como para o ensino a distância. Assim, deve-se consultar os art. 80 e art. 32, § 4º bem como o Decreto Federal nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Se o art. 80 incentiva o poder público no sentido do desenvolvimento de *programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades*, o art. 32 § 4º restringe tais iniciativas quando se tratar do ensino fundamental na faixa etária obrigatória. Este deve ser sempre presencial, salvo quando *utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais*.

Este veio fecundo e contemporâneo, dado seu caráter inovador e flexível, pode sempre ser tomado de assalto por mãos inescrupulosas com consequências inversas ao desejado: ensino medíocre e certificados e diplomas mercadorizados. Daí a importância de um processo permanente de certificação que informe sobre a qualidade das iniciativas neste setor.

O Decreto nº 2.494/98 regulamenta a educação a distância em geral e reserva à competência da União a autorização e o funcionamento de cursos a distância. Ao fazer referência à EJA<sup>58</sup>, o decreto permite a presença de instituições públicas e privadas. Mas exige, em qualquer circunstância, a obediência às diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (§ único do art. 1º), considerando-se os conteúdos, habilidades e competências aí descritos. (§ único do art. 7º).

Já o art. 2º do decreto diz que *os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos....serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para este fim....em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto*.

O credenciamento das instituições é, pois, mediação obrigatória para que cursos a distância sejam autorizados e para que seus diplomas ou certificados tenham validade nacional. Tais cursos deverão ser reavaliados a cada cinco anos para efeito de renovação do credenciamento, segundo o art. 2º, § 4º do decreto e de acordo com *procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio* do Ministro da Educação e do Desporto (art. 2º, § 5º).

Quanto à moralidade destes cursos, o § 6º do artigo 2º não deixa margem à dúvida:

*A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância e, se for o caso, de processo administrativo que vise apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.*

O art. 3º diz que *a matrícula nos cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação....conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino*.

O art. 4º permite o mútuo aproveitamento de créditos e certificados obtidos pelos estudantes em modalidades presenciais e a distância de cursos.

Exigido sempre o exame presencial para efeito de certificado de conclusão, promoção ou diplomação em instituições credenciadas, diz o art. 8º que *nos níveis fundamental para jovens e adultos .... os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames ... será exigido para o credenciamento de tais instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica (art. 8º, § 1º)*.

---

<sup>58</sup> Embora a EJA ou qualquer outra modalidade de ensino possa se valer da educação a distância tanto quanto esta última possa se valer de componentes curriculares das diretrizes

O credenciamento destas instituições, competência privativa do poder público federal pode ser delegado aos outros poderes públicos. É isto o que diz o artigo 12 do Decreto nº 2.561/98. Pelas suas características, especialmente quanto à possibilidade de certificado formal de conclusão tanto do ensino fundamental como do ensino médio, os cursos da EJA, sob a forma não presencial, hão de prever, obrigatoriamente, exames presenciais ao final do processo. Tais exames somente poderão ser realizados por instituição especificamente credenciada para este fim por meio de ato do poder público o qual, segundo o art. 9º do Decreto nº 2.494/98, *divulgará, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.*

Assim, tal competência pode ser delegada aos sistemas de ensino, *no âmbito de suas respectivas atribuições, para fins de oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio e educação profissional de nível técnico (art. 12 do Decreto).*

Esta competência da União, se privativa dentro do território nacional, com maior razão há de sê-lo fora dele. A equivalência de estudos feitos fora do país e a revalidação de certificados de conclusão de ensino médio emitidos por país estrangeiro, reitera-se, são de competência privativa da União para terem aqui validade. O mesmo se aplica, sob condições próprias, quando da autorização e credenciamento de cursos e exames supletivos ofertados fora do Brasil e subordinados às nossas diretrizes e bases.

No caso da revalidação, ressalvada a delegação de competências, pode-se invocar o art. 6º do Decreto nº 2.494/98, que diz:

*Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.*

Ora, a revalidação, no caso, está sujeita à norma geral vigente sobre o assunto e que tem o art. 23, § 1º da LDB como uma de suas referências. Diz o parágrafo:

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

O primeiro aspecto a se destacar é a distinção entre equivalência de estudos e a revalidação de diplomas.

A equivalência é um processo que supõe previamente uma comparação qualitativa entre componentes curriculares de cursos diferentes para efeito de avaliação e classificação de nível e de grau de maturidade intelectual. Quando a correspondência é de igual valor, mesmo no caso de nomenclatura diferente para conteúdos idênticos ou bastante análogos, atribui-se a estes componentes curriculares a equivalência dos estudos ou dos créditos pretendidos. Neste caso, vale a autonomia dos sistemas e dos estabelecimentos escolares para efeito de reclassificação, *tendo como base as normas curriculares gerais*, como diz a LDB no § 1º do art. 23.

Já a revalidação é um ato oficial pelo qual certificados e diplomas emitidos no exterior e válidos naquele país tornam-se equiparados aos emitidos no Brasil e assim adquirem o caráter legal necessário para a terminalidade e consequente validade nacional e respectivos efeitos.<sup>59</sup> Para tanto, se requer um conjunto de formalidades imprescindíveis para que os efeitos legais se processem em um quadro de autenticidade. Respeitadas as formalidades inscritas nos acordos ou convênios culturais de reciprocidade bilateral próprios das vias diplomáticas, certificados e diplomas que necessitem de revalidação, sê-lo-ão por autoridade oficial competente no país. A reciprocidade, entenda-se, vale tanto para os casos em que um país exija explicitamente a revalidação de ensino médio feito no Brasil, quanto para os que subentendem plena validade de certificados de conclusão sem

---

<sup>59</sup> Não é fora de propósito se falar de revalidação também para o acerto, quando possível, de situações irregulares dentro do próprio país.

exigências específicas de adaptação. Quando for o caso, o ato revalidador dos certificados pode exigir a análise prévia dos estudos realizados no exterior para efeito de equivalência.

Quando a educação profissional de nível técnico estava integrada ao então ensino de 2º grau, o art. 65 da Lei nº 5.692/71 também regravava o assunto, havendo normatização do assunto pelo CFE, como, por exemplo, a Resolução n. 4/80 e o Parecer 757/75 reexaminado pelo Parecer 3.467/75. Antes da Lei nº 5.692/71, o parecer 274/64 regulamentava longamente a questão da equivalência. Em geral, a revalidação tem maior número de casos face ao ensino superior, hoje regulada pelo art. 48, § 2º da LDB. E, como dantes, para prosseguimento de estudos no ensino superior, a prova válida exigida para ingresso neste nível é o certificado de conclusão do ensino médio *ou equivalente*, segundo o inciso II do art. 44 da LDB.

Associando-se a LDB ao Decreto nº 2.494/98, deve-se dizer que quando houver acordo cultural entre países que assegurem reciprocamente a plena validade de certificados de conclusão sem outras exigências de adaptações, o mesmo não vale para os certificados da EJA. Tomando-se o art. 6º do Decreto supra mencionado, entende-se que os certificados de conclusão de ensino médio de jovens e adultos, emitidos por instituições estrangeiras, **validados** pelo país de origem e reconhecidos pelas formalidades diplomáticas, deverão ser **revalidados** *para gerarem efeitos legais*. Tais documentos servirão de prova tanto para efeito de prossecução na educação profissional de nível técnico, quanto para o processo seletivo para o ensino superior.

Em qualquer hipótese, cabe aos poderes públicos dos respectivos sistemas a formalização conclusiva da revalidação, sempre respeitados o teor dos acordos culturais celebrados entre o Brasil e outros países.

O segundo aspecto se refere a cursos de EJA e exames supletivos para brasileiros residentes no exterior. Sob este ponto de vista não deixa de ser significativa a experiência levada adiante pelo governo brasileiro no Japão, em 1999. Muitos descendentes nipônicos, brasileiros natos, puderam prestar exames supletivos inclusive com a supervisão da Câmara de Educação Básica. Logo, tratou-se de exame nacional em um contexto transnacional. Trata-se de uma competência privativa da União, própria do art. 22, XXIV, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O Brasil, diz acertadamente o parecer CEB nº 11/99, não tem competência para autorizar o funcionamento de escolas em outro país porque *somente a autoridade própria do país onde a escola pretenda instalar-se poderá emitir tal permissão, no exercício da soberania territorial*. Mas, um exame prestado fora do território brasileiro, para efeito de validade nacional e respectivo certificado de conclusão, deve passar necessariamente pelo exercício das soberanias nacionais em causa. Daí porque tais iniciativas devem ter como entidades autorizatórias aquelas que tenham caráter nacional.

Nesse caso, o foro adequado é o Ministério da Educação, o Ministério das Relações Exteriores e o Conselho Nacional de Educação.

#### **4. Plano Nacional de Educação**

A EJA mereceu um capítulo próprio no projeto de Lei n. 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional e que em seu diagnóstico reconhece um quadro severo.

*Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. [...] Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.*

E o Plano propõe que  
*...para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações.*

E o Plano aponta ainda como meta ir além dos quatro primeiros anos do ensino fundamental e a necessidade de uma ação conjunta e concreta .

O projeto de lei que acompanha o Plano Nacional de Educação diz que  
*...o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries, àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental o acesso ao ensino médio.*

Esta ampliação supõe a EJA prioritariamente dentro da esfera pública. E a garantia supõe recursos suficientes e identificáveis. Os investimentos necessários para que tal política gradativa e ampliadora se dê supõem uma dilatação do fundo público e um controle democrático dos recursos destinados exclusivamente ao ensino e a esta modalidade de educação.

A Carta de Recife, de fevereiro de 2.000, ao retomar os objetivos de Jomtien, após uma década da Declaração, coloca para a EJA, como meta, assegurar, em cinco anos, a oferta de educação equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental para 50% da população dessas faixas etárias não escolarizadas. Além disso, a Carta tem como outra meta propiciar a oferta de educação equivalente aos oito anos do ensino fundamental para todos os jovens e adultos que hajam concluído apenas os quatro primeiros anos.

O Informe Subregional de América Latina, avaliando os dez anos da Declaração de Jomtien, discutido na República Dominicana em fevereiro de 2.000 afirma:

*Las políticas educativas orientadas a la alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos, requieren la articulación con las actuales reformas educativas; la concertación de acciones entre los distintos actores; el uso de nuevas tecnologías para ampliar la cobertura y la calidad, La reconceptualización de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos...*

O Fórum Mundial da Educação para Todos, realizado em abril de 2000, em Daccar (Senegal), pretende manter as metas estabelecidas em Jomtien até o ano 2015. Mas tão importantes quanto as metas de acesso são as que pretendem igualar os resultados da aprendizagem face aos bons padrões de qualidade.

O importante é que tal Plano, de cujas metas espera-se um maior democratização da escolaridade, passe ao campo das realidades efetivadas.

## **V - Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

*"Professora, agora eu sei o que eu posso fazer, dedo melado eu não vou mais ter." ( de um aluno de 72 anos, após ter sido alfabetizado) Se não tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única desafeição que merecia, fora a do doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: "Se não era formado, para quê ?... (Lima Barreto, 1994, p.19)*

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos.

Com o fim da ditadura estado novista, era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levas migratórias vindas do campo. Por outro lado, no espírito da "guerra fria", não convinha ao país exibir taxas elevadas de populações analfabetas. É neste período que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de campanha. Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. Sob a orientação de Lourenço Filho, previu-se uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da "ação em profundidade" se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Os resultados obtidos em número de escolas supletivas em várias regiões do país até mesmo com o entusiasmo de voluntários não se manteve na década subsequente, mesmo quando complementada e, em alguns lugares substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural \_ uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e Saúde, com o Ministério da Agricultura, iniciada em 1952.

Estas duas campanhas foram extintas em 1963. A primeira, sobretudo, possibilitou o aprofundamento de um campo teórico- pedagógico orientado para a discussão do analfabetismo enquanto tal. A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança.

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicaram-se neste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha "de Pé no Chão também se aprende a Ler" e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR).

Mas a referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60.

Os diferentes grupos acima referidos foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas, o que efetivamente ocorreu em meados de 1963. Logo depois, em novembro, foi criado também o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido "Sistema Paulo Freire".

O golpe de 1964 interrompe a efetivação do Plano que desencadearia estes programas. O "modelo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma "potência" e palco das "grandes obras". A resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da Cruzada ABC<sup>60</sup>, entre 1965 e 1967 e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1967, o MOBRAL constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e sobretudo deduções do Imposto de Renda,

---

<sup>60</sup> A Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) é uma entidade educacional de origem protestante, surgida em Recife nos anos 60 para a educação de analfabetos.

dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizados. Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no "método Paulo Freire", a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava.

Até meados da década de 80, o MOBRAL não parou de crescer atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI) que, mediante uma condensação do primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém-alfabetizados com precário domínio da leitura e da escrita.

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os "carentes".<sup>61</sup>

É preciso registrar ainda a ampla difusão do ensino supletivo, promovido pelo MEC, a partir da Lei nº 5.692/71. De um lado, a extensão do ensino primário para o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, motivou uma intensa procura de certificação nesse nível, através dos exames. Esses exames passaram a ser realizados em estádios esportivos, exigindo sua normatização a nível nacional. Por outro lado, o Parecer nº 699/71 do Cons. Valnir Chagas, como já foi referido, redefiniu as funções desse ensino e o MEC promoveu a realização de grande número de cursos, como por exemplo os dirigidos à certificação dos professores leigos (Logos I e II). Certamente a iniciativa mais promissora foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), abertos aos que desejavam realizar estudos na faixa de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do MOBRAL.

Desde a metade dos anos 70, por sua vez, a sociedade começava a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, com a auto-organização exercendo importante papel. Movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base começam, lentamente, a se constituir em atores sociais, aspirando por democracia política e uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições sócio-existenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos. Ganha força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. Esta buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação.

Neste período, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) toma como um dos seus eixos a redução das desigualdades, assinalando a educação como direito fundamental "mobilizadora...para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania".

Este Plano busca uma "nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos".

---

<sup>61</sup> Outras iniciativas, mesmo não se definindo como educação de adultos, continham programas de alfabetização. É o caso da Operação (depois Projeto) Rondon e dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado em 1966 em Natal. A iniciativa privada também ingressou nesta área da qual fazia parte o Movimento Universitário de Desenvolvimento Social (MUDES).

Esta educação deveria atender aos objetivos de "desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades". Por isso o ensino supletivo para dar certo deveria contar, socialmente, com a distribuição da renda, a participação mobilizadora, comunitária e pedagogicamente inovadora e "tendencialmente não formal". Daí decorreram os programas de caráter compensatório como o Programa Nacional de Ações Sócio- Educativas para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC), ambos de 1980.

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executa diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do Governo Collor, quando já vigia uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

Vê-se, pois, que, ao lado da presença intermitente do Estado, estão presentes as parcerias de associações civis com os poderes públicos, iniciativas próprias que, voluntariamente, preenchem lacunas naquilo que é dever do Estado. A sociedade organizada, máxime mediante entidades sem fins lucrativos, deve colaborar com os titulares do dever de atendimento da escola. Esta colaboração, por vezes forjada em outras dimensões da educação, pode se revestir de precioso enriquecimento na tarefa de acelerar o acesso dos que não tiveram oportunidades na sua infância e adolescência. Muitas destas associações adquiriram grande experiência neste campo. O saber destas associações pode se constituir num tesouro imenso de indicações, apontamentos de ordem cultural e metodológica quando se propõem a tematizar e trabalhar no âmbito da educação escolar.

## **VI - Iniciativas públicas e privadas.**

O campo da EJA é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências que as promovem, seja no âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres, formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura da educação permanente.

De modo geral, pode-se distinguir iniciativas que provêm dos poderes públicos e da iniciativa civil.

A União sempre atuou de alguma maneira no âmbito da educação de jovens e adultos sob forma de assistência técnica e financeira. O papel atual, posto no art. 8º, § 1º da LDB, releva a função de articulação como capaz de impedir descontinuidades e induzir ações continuadas e integradas entre os diferentes entes federativos. A presença articuladora da União torna-se, inclusive, um *locus* fundamental de encontro dos diferentes entes federativos e de outros interlocutores participantes da EJA. O Ministério, abrigando o conjunto dos interessados, poderia propor orientações gerais e comuns, coordenar as várias iniciativas inclusive com vistas ao emprego equitativo e racional dos recursos públicos e sua redistribuição no âmbito das transferências federais.

Atualmente, a Coordenadoria da EJA (COEJA), vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, integra o conjunto das políticas do ensino fundamental. Entre seus objetivos e finalidades está o de estabelecer e fortalecer parcerias e convênios com Estados e Municípios. Tais iniciativas se fazem sob o princípio do art. 8º, § 1º que estabelece a função supletiva e redistributiva da União junto aos sistemas de ensino. Vários projetos com Municípios e Estados, via convênios e parcerias com outros órgãos públicos de outros Ministérios e organizações não governamentais, são avaliados antes de obter financiamento.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> De 1995 a 1999, o MEC por meio da SEF/COEJA fez 95 convênios com Secretarias Estaduais de Educação, 2.468 com Secretarias Municipais, 25 com Universidades e 54 com ONGs. Estes

O MEC tem editado, coeditado e distribuído livros pedagógicos e didáticos apropriados para essa modalidade, direcionados aos alunos e aos professores, inclusive sob a forma de propostas curriculares. É um modo de traduzir a função supletiva da União no sentido de proporcionar aos projetos pedagógicos das instituições e dos estabelecimentos da EJA mais recursos didáticos. Outras iniciativas se dirigem para projetos relativos ao apoio a docentes que queiram desenvolver ações de formação continuada. Amparado pelos ditames constitucionais e infraconstitucionais, a União, ao deixar de atuar diretamente nessa área, reserva aos Estados e Municípios a ação direta de atuação.

Desde 1997, a Presidência da República apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária que, a rigor, a partir de 1999, tornou-se uma organização não - governamental. Seu Programa de Alfabetização Solidária, realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, atua em vários municípios, prioritariamente no Nordeste e no Norte, e dentre esses os que exibem maiores índices de analfabetos. Universidades associadas ao programa fornecem apoio para o processo de alfabetização. Desde 1999, o programa vem se estendendo para os grandes centros urbanos.

O governo federal mantém outros programas vinculados ao Ministério de Assuntos Fundiários e da Reforma Agrária junto aos assentamentos. E há uma forte presença do Ministério do Trabalho no âmbito de projetos educacionais voltados para diferentes formas de capacitação de trabalhadores, o qual conta com recursos do Fundo de Amparo aos Trabalhadores (FAT). Há, uma forte presença das entidades do chamado "Sistema S" em programas de educação profissional de nível básico. Com a reforma da educação profissional em curso, as escolas técnicas públicas e privadas também estão implantando e incrementando programas de educação profissional de nível básico paralelamente à oferta de cursos de educação profissional de nível técnico.

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas.

Os Estados, com sua atuação agora focalizada no ensino médio, estão tendendo a reduzir sua presença nesta área. Mesmo assim algumas secretarias mantiveram suas equipes até mesmo para repassar a experiência adquirida para os Municípios.

Os Municípios, ora com mais e maiores encargos no âmbito da educação básica, não possuem uma realidade homogênea nem quanto ao seu tamanho, nem quanto à sua inserção em diferentes regiões e contextos. Assim, é preciso reconhecer que muitos, seja por falta de tradição na área, seja por carência de recursos, não estão tendo capacidade e condições de assumir os encargos que lhes foram atribuídos. Ao mesmo tempo muitas administrações municipais vêm buscando assumir este compromisso com propostas curriculares, formação docente e produção de material didático. Donde a importância da existência de uma fonte permanente de recursos a fim de viabilizar o caráter incluyente deste direito.

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e conseqüente ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca.

---

convênios implicam recursos públicos com o objetivo de oferta de ensino da EJA sob a forma presencial.

Também os interessados na efetivação do direito à educação dos jovens e adultos têm procurado se reunir em torno de associações civis-educacionais, sem fins lucrativos, e que mostram trabalhos da maior relevância social. Muitas delas acumulam conhecimentos significativos dada sua presença, de longa data, neste campo.

Os empresários, dentro de seus objetivos, reconhecendo a importância da educação e incorporando sua necessidade, têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento de parcerias seja com os poderes públicos, seja com organizações não-governamentais e redefinindo ações já existentes no âmbito do "Sistema S".

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional.

A rigor, uma vez e quando superadas as funções de reparação e de equalização, estas iniciativas deverão encontrar seu mais marcante perfil na **função qualificadora**.

Este conjunto de iniciativas tem realizado eventos e se reunido em fóruns regionais, nacionais e internacionais. A UNESCO tem sido incentivadora destes eventos e um lugar institucional de encontro dos mais diferentes países com suas mais diversas experiências.

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais compromissados com a EJA.

## **VII - Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA**

Não é objetivo deste Parecer a apresentação de um diagnóstico completo da situação educacional de jovens e adultos. O que se pretende neste tópico é apenas trazer alguns indicadores estatísticos da situação da EJA, compor um quadro junto com os outros elementos já postos neste Parecer e propiciar um olhar aproximativo em vista da plenificação de um direito assegurado e não efetivado.

Indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos, dada a complexidade do quadro em que se inserem e devido ao envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Além disso, disparidades regionais e intra-regionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem contar as dificuldades conceituais e metodológicas, dificultam a captação e consolidação de dados referentes às ações realizadas pelas diferentes agências promotoras destas atividades. Embora haja esta complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do INEP e do IBGE quanto à situação educacional de jovens e adultos, já fornecem uma contagem que permite uma visibilidade do universo a ser trabalhado. Apresentar-se-á apenas um quadro geral e certamente incompleto, porém revelador. Mas, qualquer que seja a origem do levantamento estatístico ou da agência promotora, bastaria a existência de um só brasileiro analfabeto para que tal situação devesse ser reparada por se tratar de um direito negado.

De acordo com as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), em 1996, dentro de um universo de 105.852.108 pessoas com 15 anos de idade ou mais, o Brasil tinha mais de 15 milhões de pessoas analfabetas. Ou seja, 14,7% da população desta faixa etária, sendo 8.274.448 mulheres e 9.365.517 homens. Ainda de acordo com estes dados a distribuição por regiões era a seguinte:

Região Norte (Urbana)	11,4%
Região Nordeste	28,7%
Região Sudeste	8,7%
Região Sul	8,9%

Região Centro – Oeste 11,6%

Segundo os mesmos dados, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida do avanço da idade. Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%. Ao mesmo tempo, há indicadores de que as políticas focalizadas no atendimento à educação escolar obrigatória estão promovendo uma queda mais acelerada do analfabetismo nas faixas etárias mais jovens. Os percentuais relativos às taxas de analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais, vem caindo sistematicamente, se tomarmos como referência o período compreendido entre 1920 e 1996.

Em 1920, 64,9% da população brasileira da faixa assinalada era analfabeta, perfazendo 11.401.715 pessoas. Em 1940 era de 56,0% com 13.269.381 pessoas. Em 1960 o percentual era de 39,6% com 15.964.852 pessoas. Em 1980, tínhamos 18.651.762 pessoas nesta condição, sendo 25,4% do universo de 15 anos ou mais. De acordo com o IBGE, em 1996, o percentual era de 14,1% com um contingente de 15 milhões de analfabetos. Este último dado significa também o decréscimo do número absoluto de analfabetos na faixa etária de mais de 15 anos.

É claro que se somarmos o número dos analfabetos ao dos jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo, a cifra será muito maior. De acordo com o MEC, os analfabetos funcionais perfazem 34,1% da população brasileira com 20 anos e mais de idade e até quatro anos de escolarização.

De acordo com o MEC/INEP/SEEC, em 1999, o número de alunos matriculados em cursos presenciais da EJA em salas de alfabetização era de 161.791; em ensino fundamental, 2.109.992; em ensino médio, 656.572 e em cursos profissionalizantes, 141.329. O número de estabelecimentos que oferecem a EJA, de acordo com os dados de 1999, no Brasil, é de 17.234. Deste total, os Estados oferecem a EJA em 6.973 estabelecimentos, os Municípios em 8.171, a União em 15 e a rede privada em 2.075 estabelecimentos.<sup>63</sup> O número de matrículas vem crescendo no âmbito municipal. Se em 1997 eram de 683.078 matrículas, em 1999 eram de 821.321. Já para os mesmos anos, o número de matrículas nos entes federativos passou de 1.808.161 para 1.871.620.

Não se pode ignorar que há alunos atendidos pela iniciativa privada e por múltiplas organizações não governamentais.

O quadro existente quanto ao analfabetismo mostra-nos números inaceitáveis e a situação retratada não é de molde a propiciar uma perspectiva otimista quanto a uma imediata efetivação do direito ao acesso e permanência na escola nos termos das funções reparadora e equalizadora. Um panorama como este não brota por acaso. Ele expressa um cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição da riqueza com formas expressivas de discriminação.

Por isso tais funções devem ser assumidas como alternativas viáveis aos que não tiveram a oportunidade de acesso e permanência na escola, desde que constantes em políticas públicas. Estas alternativas devem ser tratadas com o cuidado, o rigor e a dignidade próprios desta modalidade de educação, tanto por meio das políticas sociais dos governos, quanto de uma normatização consequente.

O desafio é fazer entrar este contingente humano na escola presencial ou semipresencial como o modo mais eficaz de se atingir uma redução constante ou até mesmo a extinção do analfabetismo. Resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para a EJA.

A resposta a este desafio, que se expressará nos constantes indicadores estatísticos, é também um índice de até onde se pode alterar os quadros de uma sociedade historicamente marcada pela exclusão.

---

<sup>63</sup> Em 1997 os Estados ofertavam a EJA em 8.279 estabelecimentos e os Municípios em 5.813. Atualmente cresce a presença municipal e diminui a estadual

## VIII - Formação docente para a educação de jovens e adultos

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a *educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. Este fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: *A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando...*

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.<sup>64</sup> Aqui poder-se-ia recuperar a exigência e o espírito do art. 57 do ECA:

*O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental.*

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o *aperfeiçoamento profissional continuado* dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Res. CNE/CEB 03/97.

A Res. CNE/CP nº 01/99 que versa sobre os Institutos Superiores de Educação inclui os Cursos Normais Superiores os quais poderão formar docentes tanto para a educação infantil, como para ensino fundamental aí compreendida também a preparação específica para *educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental*. (art. 6º, § 1º, V)

A Res. CEB/CEB nº 02/99, que cuida da formação dos professores na modalidade normal média, não se ausentou desta modalidade de educação básica. Assim, o § 2º do art. 1º implica no mesmo compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino *com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos*. Isto quer dizer que não se pode "infantilizar" a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos. O art. 5º, no seu § 2º assinala :

*Os conteúdos curriculares destinados (...) aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações*

---

<sup>64</sup> Embora haja uma complexidade de fatores que compõem a situação do estudante da EJA, a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão. Por outro lado, esta formação deve ser obrigatória para os cursos que se submetem à LDB e pode servir de referência para alfabetizadores ligados a quadros extraescolares. Tais alfabetizadores poderão buscar caminhos de habilitação em cursos normais de nível médio ou superior como elevação de sua escolaridade. Muitos deles podem ter adquirido competências na prática do magistério cujo reconhecimento, mediante avaliação, deve incorporar-se à sua formação pedagógica.

*em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos.*

O art. 9º, IV da mesma Resolução estatui que os cursos normais médios poderão preparar docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

É claro que a lei e sua regulamentação pertinente, ao destacarem *as modalidades e cada fase*, querem que a igualdade de oportunidades se exerça também pela consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos. Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica. Assim, o diferencial próprio do ensino médio deve ser tão considerado como os dois segmentos do ensino fundamental.<sup>65</sup>

Esse apelo à consideração das diferenças, baseadas sempre na igualdade, se apresenta insistentemente no corpo da lei. O art. 4º, VI da LDB impõe a *oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando*; e no inciso VII, *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*.

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, *a permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com *a oferta de ensino regular*.

O art. 26 da mesma lei aponta a base comum e a diversificada do currículo consideradas *as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*; o art. 27, II repete a *consideração das condições de escolaridade dos alunos* como diretriz da educação básica.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas.

Tratando-se de uma tarefa que sempre contou com um diagnóstico de um Brasil enorme e variado, alcançar estes jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola. Neste sentido, as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que

---

<sup>65</sup> Consulte-se a este respeito o parecer sobre os Institutos Superiores de Educação e seu apoio no art. 62 da LDB.

se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático. Além disso, o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares.

Por isso, ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao "cinematógrafo", às "escolas itinerantes", às "missões rurais", à "radiodifusão", aos cursos por "correspondência", "aos discos", às "telessalas", aos "vídeos" e agora ao "computador". A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios.

Não será por outro motivo que as Disposições Transitórias da LDB incentivam os três entes federativos a assumirem suas responsabilidades de modo a proverem  *cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados*, de acordo com o art. 87, II. E para tanto compete igualmente aos entes federativos o dever de recensear os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e deverão criar  *formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior*, segundo o art. 5º I e § 5º . Se certas regiões forem acometidas de tais dificuldades que impossibilitem o ensino presencial, se tais circunstâncias representarem uma situação emergencial, então  *o ensino a distância (será) utilizado como complementação da aprendizagem*. É o que diz o art. 32, § 4º . E o art. 38 § 2º estimula a aferição e o reconhecimento dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais. Vale, pois, o que diz o Parecer CEB nº 04/98 quando lembra  *a sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana*.

Mas é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDB seja completa nos estabelecimentos ofertantes pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados. Como diz o mesmo Parecer supra citado, é preciso que em qualquer nível formativo se dêem  *correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos*. O Brasil tem uma experiência significativa na área (como se viu nas bases históricas) e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e veiculando, em suas emissoras de rádio e de televisão, programas que contemplem o disposto no art. 221 da Constituição Federal de atendimento a  *finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas*. No caso dos sistemas públicos, nunca é demais lembrar o art. 67 da LDB e, para todos os estabelecimentos privados ou públicos, o princípio da  *valorização do profissional da educação escolar* posto na Constituição e na LDB.

Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização. Nesta direção, deve-se lembrar a Resolução CEB nº 03/97 que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério e que insta os sistemas a  *implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício... (art. 5º )*

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é

aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes disso do que nada”.

A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

### **IX - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.**

Cada sociedade tem uma perspectiva sobre o tempo aí compreendidas a duração e as fases da vida. Trata-se de um dado cultural extremamente significativo. A Antropologia, a Psicologia e a Sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa.<sup>66</sup> O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui -se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e inimputáveis, votantes e não-votantes. Da idade decorrem a assinalação de direitos e deveres e modos de transposição das leis. Ao estudioso das épocas, não pode passar desapercibido que a fluidez da demarcação de faixas etárias e suas capacidades depende, inclusive, de sua relação com os níveis de estratificação social.<sup>67</sup>

A Constituição Federal de 1988 tem um capítulo dedicado à família, à criança, ao adolescente e ao idoso. Dele decorreu o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei n.8.069/90. Inúmeras referências aos jovens e adultos também comparecem no capítulo da educação. A EJA contém em si tais processos e estas considerações preliminares são importantes para o conjunto das diretrizes.

As bases legais da LDB nos encaminham para uma diferenciação entre o caráter obrigatório do ensino fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do ensino médio, à vista da necessidade de sua universalização. Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.

Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas.

A sujeição aos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB nº 02/98 e 03/98 não significa uma reprodução descontextuada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas

---

<sup>66</sup> A faixa etária e suas capacidades podem variar dentro das diferentes ordens jurídicas, desde que não ofendam os preceitos legais estabelecidos. Para a Igreja Católica, ser admitido à Primeira Comunhão aos 7 anos, é sinal do início da "idade da razão". Meninas com 12 anos e meninos com 14 anos, de acordo com as normas luso-brasileiras do século XVIII, podiam contrair matrimônio

<sup>67</sup> De acordo com historiadores, o fim da infância para os escravos no Brasil se dava aos 7 anos, já para os livres a infância se prolongava até os 12 anos. Para os primeiros, o caminho "regular" era o trabalho escravo, para segundos, o seguimento em estudos ou outras atividades "nobres".

experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.

A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.

Diante dos ditames dos pareceres considerados, a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Mas para isto é preciso ter a observação metodológico-política do Parecer/CEB 15/98, aplicável para além do ensino médio: *a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.*

Uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno. Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos cursos da EJA, também métodos ativos não são exclusividade de nenhum turno.

Esta atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida.

Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. É o que está dito no art. 41 da LDB:

*O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.*

Neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado. As múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador. É nesta perspectiva que a leitura de determinados artigos deve ser vista sob a especificidade desta modalidade de ensino.

Veja-se como exemplo este parágrafo do art. 1º da LDB:

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

Leia-se agora este inciso II do art. 35:

*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;*

Tome-se o parágrafo único do art. 39:

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

Por isso, aqueles 25% da carga horária do ensino médio aproveitáveis no currículo de uma possível habilitação profissional tais como dispostos no § único do art. 5º do Decreto nº 2.208/97 e a forma como foi tratada esta alternativa nos Pareceres CEB 15/98 e 16/99 se dirigem para e expressam uma realidade significativamente presente na vida destes jovens e adultos. O que está dito no Parecer CEB nº 15/98 para o ensino médio em geral ganha mais força para os estudantes da EJA porque em sua maioria já trabalhadores.

*O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (...) O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, acadêmica. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho...*

Reconhecendo-se a importância de tempos liberados na vida contemporânea, é preciso identificar o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes. Pode-se dar, como exemplos, a procedência migratória de muitos e seu gosto pelas manifestações das culturas regionais, derivando daí elementos significativos para a constituição e sistematização de novos conhecimentos. Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física<sup>68</sup> são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade.<sup>69</sup> Desenvolvidos como práticas sócio-culturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa. Contudo, a oferta destes componentes não será obrigatória para os alunos no caso de exames supletivos avulsos descolados de unidades educacionais que ofereçam cursos presenciais e com avaliação em processo.

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação. Apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa, as expectativas e experiências de jovens e adultos frequentemente não são coincidentes. Estes e muitos outros exemplos deverão ser ressignificados, onde o *zelar pela aprendizagem*, tal como disposto no art. 13, III da LDB, ganha grande relevância. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético.

---

<sup>68</sup> Segundo o art. 26, § 3º da LDB a educação física é facultativa nos cursos noturnos.

<sup>69</sup> A socialidade, prática social importante nas unidades educacionais, pode ter, nos momentos de intervalo, uma ocasião oportuna de cultivo e desenvolvimento.

Os momentos privilegiados desta ressignificação dos pareceres são os da elaboração e execução dos projetos pedagógicos. O momento da elaboração do projeto pedagógico — expressão e distintivo da autonomia de um estabelecimento — inclui o planejamento das atividades. A organização dos estabelecimentos usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica. O projeto pedagógico resume em si (no duplo sentido de resumir: *conter* o todo em ponto menor e *tornar a tomar*, sintetizar o conjunto) 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.

No momento da execução, o projeto torna-se um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam *a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos* (LDB, art. 4º VII) ou o *ensino noturno regular* (LDB, art. 4º VI) são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode reduplicar seu prejuízo mediante uma via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade. Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos.

Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB nº 15/98 quanto a uma *política de qualidade* dentro dos projetos pedagógicos. Estes associam-se *ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético*. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade.

Um momento específico dessa referência é a recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e do médio para a EJA. Suas experiências de vida se qualificam como componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos inclusive pelo reconhecimento da *valorização da experiência extra - escolar* (art. 3, X). Tal recontextualização ganha com a flexibilidade posta no art. 23 da LDB cujo teor destaca a *forma diversa* que poderá ter a organização escolar tendo como um critério a *base na idade*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos e aos conteúdos dos exames supletivos das instituições credenciadas para tal.

Diz o art. 38 da LDB:

*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.*

Este artigo implica os sistemas públicos de ensino na manutenção de cursos de jovens e adultos e exames supletivos. Já se viu reiteradamente que prioritária é a oferta de cursos na faixa da escolaridade universal obrigatória, sem desconsiderá-la no turno da noite. A oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante e localizado dos poderes públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais uma coisa do passado e que desapareça de nossos códigos a imposição do “erradicar o analfabetismo”. Erradicar é tirar algo pela raiz. Neste sentido, trata-se de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão frequentemente com os alunos da EJA.

A base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. E o *zelar pela aprendizagem dos alunos* (art. 13, III) deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos *em caráter regular* (art. 38). Logo, a oferta desta modalidade de ensino está sujeita tanto à Res.

CEB nº 02 de 7/4/1998 para ensino fundamental, quanto à Res. CEB nº 03 de 26/6/1998 para o ensino médio e, quando for o caso, a Res. CEB nº 04/99 para a educação profissional.

Vale a pena consignar como cada Parecer correspondente a estas resoluções definiu a base nacional comum.

O Parecer CNE/CEB 04/98 diz que a base nacional comum *refere-se ao conjunto dos conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26*. Por outro lado, o mesmo parecer entende que a parte diversificada não é um recurso adicional a esta Base. Os conteúdos desta parte *são integrados à Base Nacional Comum...*

Por seu turno, o Parecer CEB nº 15/98 resume, em um trecho, as várias vezes que tocou neste ponto, no que está em sintonia com o parecer do ensino fundamental: *tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas se aplica para ambas as “partes”, tanto a nacional comum como a “diversificada”, pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas.*

Vê-se, pois, que a base de ambos os ensinos é a “nacional comum” integrada com o que se pode denominar de “nacional diversificada”. Este princípio se aplica também à língua estrangeira moderna. A LDB, em seu art. 26, § 5º, ao incluir obrigatoriamente, a partir de uma lei de caráter nacional, uma língua estrangeira moderna, reconhece esta integração e “nacionaliza” a obrigação da oferta de uma língua estrangeira. Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela “nacionalização” deste imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, seja para que *a igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares* não venha, de novo, a faltar aos concluintes do ensino fundamental da EJA, o § 5º do art. 26 é componente obrigatório dos conteúdos curriculares desta modalidade de ensino.<sup>70</sup> A escolha de qual língua, esta sim, é uma opção da rede ou da escola nos seus projetos pedagógicos. Entretanto, a prestação de exames supletivos de língua estrangeira deve ser de oferta obrigatória e de inscrição facultativa pelo aluno.

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que *deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento*, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das *Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias*, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98.

## **X - O direito à educação**

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do *pleno desenvolvimento do educando*.

A concepção pela qual ninguém deixa de ser um educando, deve contar com a universalização completa do ensino fundamental de modo a combinar idade/ano escolar adequados com o fluxo regularizado, com a progressiva universalização do ensino médio e o prolongamento de sua obrigatoriedade, inclusive possibilitando aos interessados a opção por uma educação profissional. Neste sentido, a EJA é um momento de reflexão

---

<sup>70</sup> Esta formulação face à língua estrangeira representa uma evolução do pensamento da Câmara de Educação Básica alterando interpretação dada no Parecer CEB nº 12/97 cujos esclarecimentos preliminares se deram logo após a sanção e publicação da Lei nº 9.394/96.

sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo.

A nova concepção da EJA significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir.

A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação sócioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.

Os liames entre escolarização e idade podem até não terem conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo *todos* tal como posto junto ao substantivo *direito* seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A efetivação deste “direito de todos” existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído. Aí teremos um móvel da atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um num mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade.

Os pareceres da Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível técnico, assinalam e reafirmam a importância, o significado e a contemporaneidade da educação escolar, daí decorrendo a busca e as ações em vista da universalidade de acesso e de permanência. Qualquer formação futura deve ter nas etapas da educação básica, cada vez mais universalizadas, um patamar de igualdade e de prossecução. Assim sendo, a EJA é um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio, com seus homólogos voltado para crianças e adolescentes na idade adequada são chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual.

De acordo com Bobbio (1987), a possibilidade de escolha aumenta na medida em que o sujeito da opção se torna mais livre. Mas esta liberdade só se efetua quando se elimina uma discriminação que impede a igualdade dos indivíduos entre si. Assim, tal eliminação não só libera, mas também torna a liberdade compatível com a igualdade, fazendo-as reciprocamente condicionadas. A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático.

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Relator

## II - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.  
Sala das Sessões, 10 de maio de 2000.

Conselheiros Francisco Aparecido Cordão - Presidente  
Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Vice-Presidente

## Referências Bibliográficas

- ASSIS, Machado de. História de 15 dias (15/08/1876). In: COUTINHO, Afrânio (org). *Machado de Assis: Obra Completa. Crônica*, vol. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. (citação da p. 345)
- AZEVEDO, Fernando et alii. *A Reconstrução Educacional no Brasil (Ao povo e ao governo). Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Editora Nacional : São Paulo, 1932
- BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo : Ática, 1994.
- BASTOS SILVA, Geraldo. *Educação Secundária*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- BEISIEGEL, Celso Rui. *Questões de atualidade na Educação Popular*. Caxambu, ANPED/99 (mimeo).
- BOBBIO, Norberto. Reformismo, socialismo e igualdade. *Novos Estudos*, n. 19, São Paulo, CEBRAP, dezembro, 1987.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro : Ediouro, 1996.
- COMENIUS, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbekian, 1984.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mocambos*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1985.
- MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. *Comentários à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Tomo II. Rio de Janeiro : Editora Guanabara, 1934.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo : EPU/EDUSP, 1974.
- SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro : Forense, 1991.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : CEALE/Autêntica, 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo : Cortez, 1995.
- UNESCO – *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto : Edições ASA , 1996.
- UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAP - Informe Subregional de América Latina: Evaluación de Educación para Todos en el año 2.000 . Santiago do Chile : UNESCO, 1999.

---

### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**

*Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Artigo 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, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos artigos 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001,

RESOLVE:

Artigo 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Artigo 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Artigo 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Artigo 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais 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.

Artigo 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Artigo 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Artigo 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Artigo 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências

múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Artigo 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Artigo 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Artigo 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Artigo 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 e da Lei nº 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Artigo 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Artigo 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Artigo 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Artigo 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Artigo 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Artigo 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Artigo 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Artigo 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Artigo 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Artigo 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO:

**(\* PARECER CNE/CEB Nº 17/2001 - CEB - APROVADO EM 3.7.2001**

**ASSUNTO:** *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica **UF:** DF

**RELATORES:** Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa

**PROCESSO Nº** 23001-000184/2001-92

**I - RELATÓRIO**

A edição de Diretrizes Nacionais envolve estudos abrangentes relativos à matéria que, no caso, é a Educação Especial. Muitas interrogações voltam-se para a pesquisa sobre o assunto; sua necessidade, sua incidência no âmbito da Educação e do Ensino, como atendimento à clientela constituída de portadores de deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais.

Como base para o presente relatório e decorrente produção de parecer foram utilizadas, além de ampla bibliografia, diversos estudos oferecidos à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, entre outros, os provenientes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e, com ênfase, os estudos e trabalhos realizados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Dentre os principais documentos que formaram o substrato documental do parecer sobre a Educação Especial citam-se:

1- “Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus” (sic.)

2- Outros estudos:

a) “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”;

b) “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”;

c) “Recomendações aos Sistemas de Ensino”; e,

d) “Referenciais para a Educação Especial”.

O Presente Parecer é resultado do conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado.

De modo particular, foi o documento “Recomendações aos Sistemas de Ensino” que configurou a necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos

---

\* Homologado em 15.8.2001, no D.O.U de 17.8.2001.

sistemas de ensino e educação, para o atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais.

A elaboração de projeto preliminar de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica havia sido discutida por diversas vezes, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para a qual foi enviado o documento “Referenciais para a Educação Especial”. Após esses estudos preliminares, a Câmara de Educação Básica decidiu retomar os trabalhos, sugerindo que esse documento fosse encaminhado aos sistemas de ensino de todo o Brasil, de modo que suas orientações pudessem contribuir para a normatização dos serviços previstos nos Artigos 58, 59 e 60, do Capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Isto posto, tem agora a Câmara de Educação Básica os elementos indispensáveis para analisar, discutir e sintetizar o conjunto de estudos oferecidos pelas diversas instâncias educacionais mencionadas. Com o material assim disposto, tornou-se possível, atendendo aos “Referenciais para a Educação Especial”<sup>1</sup>, elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em dois grandes temas:

a) TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e

b) TEMA II: A Formação do Professor.

O tema II, por ser parte da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhado àquela Câmara encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

## **1 - A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO QUE APRESENTA NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

### **1 - Fundamentos**

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político-filosóficos:

#### **1.1 - Constituição Federal, Título VIII, da ORDEM SOCIAL:**

Artigo 208:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

---

<sup>1</sup> Com base nos “Referenciais para a Educação Especial”, devem ser feitas nesta introdução algumas recomendações aos sistemas de ensino e educação:

1. Implantar a educação especial em todas as etapas da educação básica;
2. Prover a rede pública dos meios necessários e suficientes para essa modalidade;
3. Estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da educação especial;
4. Orientar acerca de flexibilizações/adaptações dos currículos escolares;
5. Orientar acerca da avaliação pedagógica e do fluxo escolar de alunos com necessidades educacionais especiais;
6. Estabelecer ações conjuntas com as instituições de educação superior para a formação adequada de professores;
7. Prever condições para o atendimento extraordinário em classes especiais ou em escolas especiais;
8. Fazer cumprir o Decreto Federal nº 2.208/97, no tocante à educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais [posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB no. 16/99 e a Resolução CNECEB no. 4/99];
9. Estabelecer normas para o atendimento aos superdotados; e
10. Atentar para a observância de todas as normas de educação especial.

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

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

Artigo 227:

II - § 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

**1.2 - Lei nº 10.172/01.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;

- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;

- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e

- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

**1.3 - Lei nº 853/89.** Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

**1.4 - Lei nº 8.069/90.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do Artigo 2º:

- “A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.”

O ordenamento do Artigo 5º é contundente:

- “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

**1.5 - Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- Artigo 4º, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

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

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

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

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

- Artigo 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

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

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

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

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

- Artigo 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.”

**1.6 - Decreto nº 3.298/99.** Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

**1.7 - Portaria MEC nº 1.679/99.** Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

**1.8 - Lei nº 10.098/00.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

**1.9 - Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca.**

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Desse documento, ressaltamos alguns trechos que criam as justificativas para as linhas de propostas que são apresentadas neste texto<sup>2</sup>:

- “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”;

---

<sup>2</sup> O documento irá se referir à "necessidades educativas especiais" como "necessidades educacionais especiais", adotando a proposta de Mazzotta (1998), de substituir "educativa" por "educacional". Do mesmo modo, considerando que a tradução do documento original de Salamanca deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira, tomamos a liberdade de alterar as expressões "integrada" ou "integradora" por "inclusiva", assim como adequamos as referências às etapas da educação básica ("primário e secundário" por "fundamental e médio").

- “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;
- “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;
- “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;
- “adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”;
- “... Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos” [Nesse aspecto último, por acréscimo nosso, os pais não podem incorrer em lesão ao direito subjetivo à educação obrigatória, garantido no texto constitucional];
- “As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”;
- “... desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos...”;
- “... que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças... as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”. “... deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo”;
- “... A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança...” “... nos casos excepcionais, em que seja necessário escolarizar crianças em escolas especiais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada”.
- “Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional”;
- “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas...”;
- “Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo

do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais”;

- “A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência”;

- “o acolhimento, pelas escolas, de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (necessidades educativas especiais);

- “uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos”;

- “uma atenção especial às necessidades de alunos com deficiências graves ou múltiplas, já que se assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade, de virem a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência. Sua educação, assim, deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades”;

- “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”;

- “os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade”;

- “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais”;

- “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo”;

- “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências”.

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar.

## **2 . A política educacional**

Percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico.

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Além desse grupo, determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.

Outro grupo que é comumente excluído do sistema educacional é composto por alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações condutuais peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social.

Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional.

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social. Até recentemente, a teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos. Nem sempre, mas em muitos casos, a escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia, invariavelmente, a um aprofundamento maior do preconceito.

Essa tendência, que já foi senso comum no passado, reforçava não só a segregação de indivíduos, mas também os preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de “normalidade”, agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população, assim como pelas omissões e/ou insuficiência de informações acerca desse alunado nos cursos de formação de professores. Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar.

Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos.

O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional.

Na era atual, batizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas<sup>3</sup>.

Ao longo dessa trajetória, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada.

Vem a propósito a tese defendida no estudo e Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE) sobre a função reparadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, do seu relator Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, mereceu um capítulo especial. Sem dúvida alguma, um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais poderá recuperar o tempo perdido por meio dos cursos dessa modalidade:

“Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento”.

Falando da Função Equalizadora, o mesmo Parecer especifica:

“A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio – político – culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura.” (Parecer nº 11/2000-CEB/CNE.).

---

<sup>3</sup> Conselho de Educação do Estado de São Paulo.

Certamente, essas funções descritas e definidas no Parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos podem, sem prejuízo, qualificar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, principalmente porque muitos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais também se incluem nessa modalidade de educação.

### **3. Princípios**

Matéria tão complexa como a do direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais requer fundamentação nos seguintes princípios:

- a preservação da dignidade humana;
- a busca da identidade; e
- o exercício da cidadania.

Se historicamente são conhecidas as práticas que levaram, inclusive, à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, é urgente que tais práticas sejam definitivamente banidas da sociedade humana. E bani-las não significa apenas não praticá-las. Exige a adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos. Nada terá sido feito se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiseração, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem dignos de piedade.

A dignidade humana não permite que se faça esse tipo de discriminação. Ao contrário, exige que os direitos de igualdade de oportunidades sejam respeitados. O respeito à dignidade da qual está revestido todo ser humano impõe-se, portanto, como base e valor fundamental de todo estudo e ações práticas direcionadas ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais, independentemente da forma em que tal necessidade se manifesta.

A vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Segundo esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos.

Juntamente com o valor fundamental da dignidade, impõe-se o da busca da identidade. Trata-se de um caminho nunca suficientemente acabado. Todo cidadão deve, primeiro, tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua. Para simbolizar a sociedade humana, podemos utilizar a forma de um prisma, em que cada face representa uma parte da realidade. Assim, é possível que, para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precise encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo mesmo, até que, finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado.

Essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. A interdependência de cada face desse prisma possibilitará a abertura do indivíduo para com o outro, decorrente da aceitação da condição humana. Aproximando-se, assim, as duas realidades – a sua e a do outro – visualiza-se a possibilidade de interação e extensão de si mesmo.

Em nossa sociedade, ainda há momentos de séria rejeição ao outro, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade, uma das maiores conquistas de dimensionamento "ad intra" e "ad extra" do ser e da abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social.

A democracia, nos termos em que é definida pelo Artigo I da Constituição Federal, estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos,

em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

A atitude de preconceito está na direção oposta do que se requer para a existência de uma sociedade democrática e plural. As relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo. O respeito traduz-se pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. O respeito ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito de ser respeitado. O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.

Como exemplo dessa afirmativa, pode-se registrar o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária.

A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do sistema Braille; o surdo, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa; o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas.

O convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Assim, é sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de aí serem seguidas.

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente, contra a idéia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo, para o qual os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica.

O propósito exige ações práticas e viáveis, que tenham como fundamento uma política específica, em âmbito nacional, orientada para a inclusão dos serviços de educação especial na educação regular. Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

#### **4. Construindo a inclusão na área educacional**

Por educação especial, modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º – entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns<sup>4</sup>, de modo a garantir a educação escolar e promover o

---

<sup>4</sup> Este Parecer adota as seguintes acepções para os termos assinalados:

desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Mazzotta, 1998).

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

A proposição dessas políticas deve centrar seu foco de discussão na função social da escola. É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. De conformidade com o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico.

Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral.

O planejamento e a melhoria consistentes e contínuos da estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico para a educação na diversidade, implicam ações de diferente natureza:

#### **4.1 - No âmbito político**

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

---

a) Apoiar: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; complementar: “completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”; suplementar: “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum”. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns.

b) Substituir: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

Considerando as especificidades regionais e culturais que caracterizam o complexo contexto educacional brasileiro, bem como o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes em cada unidade escolar, há que se enfatizar a necessidade de que decisões sejam tomadas local e/ou regionalmente, tendo por parâmetros as leis e diretrizes pertinentes à educação brasileira, além da legislação específica da área.

É importante que a descentralização do poder, manifestada na política de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios seja efetivamente exercitada no País, tanto no que se refere ao debate de idéias, como ao processo de tomada de decisões acerca de como devem se estruturar os sistemas educacionais e de quais procedimentos de controle social serão desenvolvidos.

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação – que, além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas – e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

#### **4.2 - No âmbito técnico-científico**

A formação dos professores<sup>5</sup> para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.

Tal tema, no entanto, por ser da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhado para a comissão bicameral encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

Cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDBEN refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais,

---

<sup>5</sup> A fundamentação legal e conceitual que preside à formação: a) do professor dos professores; b) do professor generalista, (com orientação explícita para o atendimento, em classe comum, de discentes com necessidades especiais); c) do professor para educação especial (para o atendimento às diferentes necessidades educacionais especiais) é estudo próprio da Educação Superior. Portanto, essa matéria está sendo tratada por Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, encarregada das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores.

definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e

b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa, às Universidades, o desenvolvimento de estudos na busca dos melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania. Estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo, por exemplo, são de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas, assim como atividades de extensão junto às comunidades escolares.

#### **4.3 - No âmbito pedagógico**

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais.

Como se vê, trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional de nível técnico, a educação de jovens e adultos e a educação escolar indígena. Entretanto, esse projeto deverá atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar.

No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico<sup>6</sup>, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno.

Nesse caso, quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional<sup>7</sup>. A composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não.

A partir dessa avaliação e das observações feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, ocasião em que o “especial” da educação se manifesta.

Para aqueles alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandem ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades especiais não puderem ser atendidas em classes comuns, os sistemas de ensino poderão organizar, extraordinariamente, classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório.

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

É nesse contexto de idéias que a escola deve identificar a melhor forma de atender às necessidades educacionais de seus alunos, em seu processo de aprender. Assim, cabe a cada unidade escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito da própria escola, para favorecer o sucesso escolar de todos os seus alunos. Nesse processo, há que se considerar as alternativas já existentes e utilizadas pela comunidade escolar, que se têm mostrado eficazes, tais como salas de recursos, salas de apoio pedagógico, serviços de itinerância em suas diferentes possibilidades de realização (itinerância intra e interescolar), como também investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no contexto da unidade escolar, como por exemplo a modalidade de apoio alocado na classe comum, sob a forma de professores e/ou profissionais especializados, com os recursos e materiais adequados.

---

<sup>6</sup>Abordagem médica e psicológica, que se detinha no que pretensamente “faltava” aos educandos. Implicava um diagnóstico clínico, para avaliar as características e dificuldades manifestadas pelos alunos, objetivando constatar se deviam, ou não, ser encaminhados às classes especiais ou escolas especiais ou ainda às classes comuns do ensino regular.

<sup>7</sup>Médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros.

Da mesma forma, há que se estabelecer um relacionamento profissional com os serviços especializados disponíveis na comunidade, tais como aqueles oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial. Importante, também, é a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do cidadão.

#### **4.4 - No âmbito administrativo**

Para responder aos desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

É imprescindível planejar a existência de um canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para o êxito das mudanças propostas, é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações.

Para o atendimento dos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

Com relação ao processo educativo de alunos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, deve ser garantida a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização do sistema Braille, da língua de sinais e de demais linguagens e códigos aplicáveis, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-se aos surdos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada. Para assegurar a acessibilidade, os sistemas de ensino devem prover as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Além disso, deve ser afirmado e ampliado o compromisso político com a educação inclusiva – por meio de estratégias de comunicação e de atividades comunitárias, entre outras – para, desse modo:

a) fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral;

b) superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito;

c) divulgar os serviços e recursos educacionais existentes;

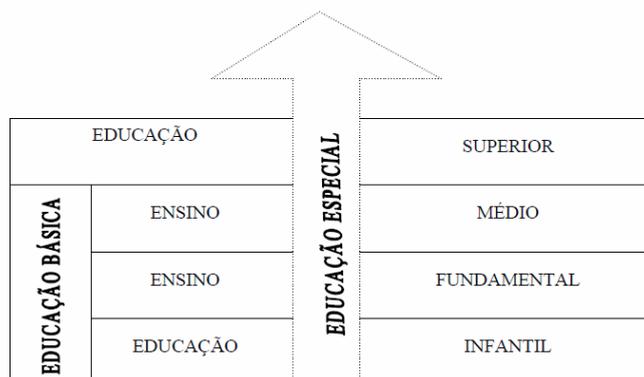
d) difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva;

e) estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar.

É também importante que a esse processo se sucedam ações de amplo alcance, tais como a reorganização administrativa, técnica e financeira dos sistemas educacionais e a melhoria das condições de trabalho docente.

O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino:

## SISTEMA EDUCACIONAL



## 2 - OPERACIONALIZAÇÃO PELOS SISTEMAS DE ENSINO

Para eliminar a cultura de exclusão escolar e efetivar os propósitos e as ações referentes à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se necessário utilizar uma linguagem consensual, que, com base nos novos paradigmas, passa a utilizar os conceitos na seguinte acepção:

1. Educação Especial: Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

2.1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

2.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

3. Inclusão: Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupõe o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva<sup>8</sup>, um espaço democrático

<sup>8</sup> O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores –

e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

Os desafios propostos visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica, garantindo o real papel da educação como processo educativo do aluno e apontando para o novo “fazer pedagógico”.

Tal compreensão permite entender a educação especial numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que, em suas especificidades e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica, que valorize e respeite as diferenças dos alunos. O aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir a sua própria cultura.

Ao fazer a leitura do significado e do sentido da educação especial, neste novo momento, faz-se necessário resumir onde ela deve ocorrer, a quem se destina, como se realiza e como se dá a escolarização do aluno, entre outros temas, balizando o seu próprio movimento como uma modalidade de educação escolar.

Todo esse exercício de realizar uma nova leitura sobre a educação do cidadão que apresenta necessidades educacionais especiais visa subsidiar e implementar a LDBEN, baseado tanto no pressuposto constitucional – que determina “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” – como nas interfaces necessárias e básicas propostas no Capítulo V da própria LDBEN, com a totalidade dos seus dispositivos preconizados. Para compreender tais propósitos, torna-se necessário retomar as indagações já mencionadas:

### **1. O “locus” dos serviços de educação especial**

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns – cumprimento dos 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar.

Assim sendo, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar.

Os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo

---

ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva.

Para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade.

É nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola.

É importante salientar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho.

## **2. Alunos atendidos pela educação especial**

O Artigo 2º. da LDBEN, que trata dos princípios e fins da educação brasileira, garante: “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.”

Consoante esse postulado, o projeto pedagógico da escola viabiliza-se por meio de uma prática pedagógica que tenha como princípio norteador a promoção do desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos, inclusive daqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão.

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente,

vinculada ou não aos grupos já mencionados, agora reorganizados em consonância com essa nova abordagem:

Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

2.1. Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdos-cegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada;

2.2. Em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille e, aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados;

3. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Dessa forma, a educação especial – agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais – continuará atendendo, com ênfase, os grupos citados inicialmente. Entretanto, em consonância com a nova abordagem, deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar.

### **3. Implantação e implementação dos serviços de educação especial**

Os princípios gerais da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais foram delineados pela LDBEN, tendo como eixo norteador a elaboração do projeto pedagógico da escola, que incorpora essa modalidade de educação escolar em articulação com a família e a comunidade. Esse projeto, fruto da participação dos diferentes atores da comunidade escolar, deve incorporar a atenção de qualidade à diversidade dos alunos, em suas necessidades educacionais comuns e especiais, como um vetor da estrutura, funcionamento e prática pedagógica da escola.

Nesse sentido, deve ser garantida uma ampla discussão que contemple não só os elementos enunciados anteriormente, mas também os pais, os professores e outros segmentos da comunidade escolar, explicitando uma competência institucional voltada à diversidade e às especificidades dessa comunidade, considerando que o aluno é o centro do processo pedagógico.

Além disso, recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de

pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

#### **4. Organização do atendimento na rede regular de ensino**

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório.

4.1 – Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

b) distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:

- na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

- em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

e) avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados;

f) temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

g) condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

h) uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social e Trabalho, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas;

i) sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

j) atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam

desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da LDBEN.

Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;
- b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional;
- c) cumprir a legislação no que se refere:
  - ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo;
  - à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo;
  - ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
- d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;
- e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda.

4.2 - Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

a) Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

b) Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

c) Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

d) Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

Todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

A interação torna-se absolutamente necessária quando se trata, por exemplo, da educação dos surdos, considerando que lhes é facultado efetivar sua educação por meio da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais, depois de manifestada a opção dos pais e sua própria opinião. Recomenda-se que o professor, para atuar com esses alunos em sala de aula da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tenha complementação de estudos sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Recomenda-se também que o professor, para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, tenha, além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais.

Os serviços de apoio pedagógico especializado, ou outras alternativas encontradas pela escola, devem ser organizados e garantidos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, desde que devidamente regulamentados pelos competentes Conselhos de Educação.

O atendimento educacional especializado pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende:

a) Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

b) Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

#### 4.3 – A classe especial e sua organização:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Aos alunos atendidos em classes especiais devem ter assegurados:

- a) professores especializados em educação especial;
- b) organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências;
- c) equipamentos e materiais específicos;
- d) adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- e) atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

A classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais; quando se detectar, nesses alunos, grande defasagem idade/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum.

Não se deve compor uma classe especial com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, tampouco se deve agrupar alunos com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências. Assim sendo, não se recomenda colocar, numa mesma classe especial, alunos cegos e surdos, por exemplo. Para esses dois grupos de alunos, em particular, recomenda-se o atendimento educacional em classe especial durante o processo de alfabetização, quando não foram beneficiados com a educação infantil. Tal processo abrange, para os cegos, o domínio do sistema Braille, e para os surdos, a aquisição da língua de sinais e a aprendizagem da língua portuguesa.

O professor da educação especial, nessa classe, deve desenvolver o currículo com a flexibilidade necessária às condições dos alunos e, no turno inverso, quando necessário, deve desenvolver outras atividades, tais como atividades da vida autônoma e social (para alunos com deficiência mental, por exemplo); orientação e mobilidade (para alunos cegos e surdos-cegos); desenvolvimento de linguagem: língua portuguesa e língua brasileira de sinais (para alunos surdos); atividades de informática, etc.

Essa classe deverá configurar a etapa, ciclo ou modalidade da educação básica em que o aluno se encontra – educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos – promovendo avaliação contínua do seu desempenho – com a equipe escolar e pais – e proporcionando, sempre que possível, atividades conjuntas com os demais alunos das classes comuns.

É importante que, a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família decidam conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

### **5 – Organização do atendimento em escola especial**

A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. É importante que esse atendimento, sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condições de realizar seu atendimento educacional.

Para uma educação escolar de qualidade nas escolas especiais, é fundamental prover e promover em sua organização:

I. matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar;

II. encaminhamento de alunos para a educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;

III. parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;

IV. conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;

V. professores especializados e equipe técnica de apoio;

VI. flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As escolas especiais públicas e privadas obedecem às mesmas exigências na criação e no funcionamento:

a) são iguais nas finalidades, embora diferentes na ordem administrativa e na origem dos recursos;

b) necessitam de credenciamento e/ou autorização para o seu funcionamento.

As escolas da rede privada, sem fins lucrativos, que necessitam pleitear apoio técnico e financeiro dos órgãos governamentais devem credenciar-se para tal; as escolas da rede privada, com fins lucrativos, assim como as anteriormente citadas, devem ter o acompanhamento e a avaliação do órgão gestor e cumprir as determinações dos Conselhos de Educação similares às previstas para as demais escolas.

No âmbito dos sistemas de ensino, cabe aos Conselhos de Educação legislar sobre a matéria, observadas as normas e diretrizes nacionais.

#### **6 - Etapas da escolarização de alunos com necessidades especiais em qualquer espaço escolar**

Conforme estabelecido nos dispositivos legais da educação brasileira, o processo escolar tem início na educação infantil, que se realiza na faixa etária de zero a seis anos – em creches e em turmas de pré-escola – permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais.

O atendimento educacional oferecido pela educação infantil pode contribuir significativamente para o sucesso escolar desses educandos. Para tanto, é importante prover a escola que realiza esse etapa da educação básica de recursos tecnológicos e humanos adequados à diversidade das demandas.

Do mesmo modo, é indispensável a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do educando. É importante mencionar que o fato de uma criança necessitar de apoio especializado não deve constituir motivo para dificultar seu acesso e frequência às creches e às turmas de pré-escola da educação regular.

Após a educação infantil – ou seja, a partir dos sete anos de idade – a escolarização do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais deve processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional, na educação de jovens e adultos e na educação superior. Essa educação é suplementada e complementada quando se utilizam os serviços de apoio pedagógico especializado.

#### **7 - Currículo**

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

A escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações

específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam os conteúdos.

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva.

O Artigo 5<sup>o</sup> da LDBEN preceitua: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos.

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida.

O currículo funcional, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, distingue-se pelo caráter pragmático das atividades previstas nos parágrafos 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> do Artigo 26 e no Artigo 32 da LDBEN e pelas adaptações curriculares muito significativas.

Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

### **8 - Terminalidade específica**

No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa.

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica.

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência

mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido.

Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental.

### **9 – A educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais**

A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho.

Essas adequações e apoios – que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva – efetivam-se por meio de:

- a) flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros;
- b) capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;
- c) eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e de comunicação e sinalização, entre outras;
- d) encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento de egressos.

As escolas das redes de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

Além disso, na perspectiva de contribuir para um processo de inclusão social, as escolas das redes de educação profissional poderão avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

A educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais pode realizar-se em escolas especiais, públicas ou privadas, quando esgotados os recursos da rede regular na provisão de resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais e quando o aluno demandar apoios e ajudas intensos e contínuos para seu acesso ao currículo. Nesse caso, podem ser oferecidos serviços de oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes, de caráter protegido ou não.

Os Artigos 3º e 4º, do Decreto nº 2.208/97, contemplam a inclusão de pessoas em cursos de educação profissional de nível básico independentemente de escolaridade prévia, além dos cursos de nível técnico e tecnológico. Assim, alunos com necessidades especiais também podem ser beneficiados, qualificando-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho.

## **II – VOTO DOS RELATORES**

A organização da educação especial adquire, portanto, seus contornos legítimos. O que passou faz parte do processo de amadurecimento da sociedade brasileira. Agora é preciso por em prática, corajosamente, a compreensão que foi alcançada pela

comunidade sobre a importância que deve ser dada a este segmento da sociedade brasileira.

Com a edição deste Parecer e das Diretrizes que o integram, este Colegiado está oferecendo ao Brasil e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais um caminho e os meios legais necessários para a superação do grave problema educacional, social e humano que os envolve.

Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessas crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusivas é uma tarefa de todos.

Brasília, 03 de julho de 2001

Conselheiro Kuno Paulo Rhoden- Relator  
Conselheira Sylvia Figueiredo Gouvêa- Relatora

### III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos relatores.

Sala de sessões, em 03 de julho de 2001.

Francisco Aparecido Cordão – Presidente  
Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-presidente

### IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social da criança com deficiência. Criança Especial. São Paulo, Editora Roca (no prelo).

\_\_\_\_\_. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, nº 2, 63-70, 1995.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS – ADV – “Dez Anos em Prol do Bem-dotado”, Belo Horizonte, 1884.

BAUMEL, R. “Sugestões sobre Forma e Conteúdo das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial” (texto preliminar). São Paulo, FEUSP, 2001 (análise)

BOLSANELLO, Maria Augusta. Interação Mãe – Filho Portador de Deficiência: Concepções e Modo de Atuação dos Profissionais em Estimulação Precoce. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. “Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação”. Brasília, INEP, 1997 (mimeo).

\_\_\_\_\_. “Procedimentos de Elaboração do Plano Nacional de Educação”. Brasília, INEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”. Brasília, SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. “Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?” in Revista Brasileira de Educação Especial (5), pp. 7-25, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro, WVA, 1998, 2ª edição.

\_\_\_\_\_. “Integração, inclusão e modalidades da educação especial” in Revista Integração, 119-25, 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. São Paulo, Editora Vozes, 1998, 2ª edição.

FERREIRA, Júlio Romero e Maria Cecília Ferreira. Sugestões para o Documento sobre Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. UNIMEP, 2001 (análise)

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento Pedagógico-Educacional para Crianças e Jovens Hospitalizados: realidade nacional. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, Vítor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. “A educação especial nas universidades brasileiras” Coordenação: José Geraldo Bueno. São Paulo, 2000 (no prelo).

GIMENEZ, Rafael (coord.). Necessidades Educativas Especiais. Trad. Ana Escoval. Lisboa, Dinalivro, 1997.

GLAT, R. (1995). “Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial” in Temas em Psicologia, nº 2, 89-94.

GUENTHER, Zenita C. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial: comentários e observações”. Lavras- MG, CEDET, 2001 (análise).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et alii. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon, Editora SENAC, 1997.

MARTINS, L.A.R. “Parecer referente à Resolução CEB/CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001 (análise).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil – História e políticas públicas. São Paulo, Editora Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. “Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana”. Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998.

\_\_\_\_\_. “Pressupostos teóricos e filosóficos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. Palestra proferida no I Seminário sobre a Educação Inclusiva no Distrito Federal. Brasília, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. “Análise da Minuta de Resolução CEB/CNE, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (versão de 17 de fevereiro de 2001). São Carlos, UFSCAR, 2001 (análise).

\_\_\_\_\_. “Parecer sobre as diretrizes curriculares gerais para as licenciaturas”. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2000.

OMOTE, Sadao. “A integração do deficiente: um pseudo-problema científico”. Temas em Psicologia, nº 2, 55-61, 1995.

POKER, R.B., R.C.T. Araújo, A.A.S. Oliveira, F. I.W. Oliveira et alii. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: algumas considerações”. Marília, UNESP, 2001 (análise).

SÃO PAULO. Colóquio sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC-SP, 1996.

SKLIAR, Carlos. “Introdução: abordagens sócio-antropológicas em educação especial”. Em Skilar, C. (org.) Educação e Exclusão, pp. 8-20. Porto Alegre, Mediação, 1999.

STAINBACK, Susan e William Stainback. Inclusão: um guia para educadores; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

TOPCZEWSKI, Abram. Aprendizado e suas Desabilidades: como lidar? São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

VIEIRA, Carmelino S. Apreciação das Diretrizes para a Educação Especial. Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, 2001 (análise).

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. “Ética, Técnica e Política: A Competência Docente na Proposta Inclusiva”. Dissertação apresentada ao Conselho Nacional de Educação em Reunião de Estudos com Especialistas da Educação Especial sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, CNE/SEESP, 2001.

---

### **RESOLUÇÃO CNE/CP 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 Artigo 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP nº 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:

Artigo 1º 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.

§ 1º 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 nº 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Artigo 2º 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.

§ 1º 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, europeias, 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.

Artigo 3º 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 nº 3/2004.

§ 1º 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.

§ 2º 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.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei nº 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º 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.

Artigo 4º 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.

Artigo 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem 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.

Artigo 6º 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.

Parágrafo único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Artigo 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Artigo 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 nº 3/2004.

Artigo 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP nº 3/2004 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.

§ 1º 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.

Artigo 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA

ANEXO:

**(\*) PARECER CNE/CP Nº 3/2004 – CP – APROVADO EM 10.3.2004**

**ASSUNTO:** *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 Nº** 23001.000215/2002-96

**I – RELATÓRIO**

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, 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 Artigo 5º, I, Artigo 210, Artigo 206, I, § 1º do Artigo 242,

Artigo 215 e Artigo 216, bem como nos Artigo 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 Artigo 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Artigo 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Artigo 306), de Alagoas (Artigo 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Artigo 138), de Belo Horizonte (Artigo 182, VI), a do Rio de Janeiro (Artigo 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.<sup>1</sup>

---

\* Homologado em 18.5.2009, no D.O.U 19.5.2009.

<sup>1</sup> 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

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 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 mil 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

---

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” Petronilha 0215/SPS

relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, 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 Petronilha 0215/SOS 2 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, Artigo 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, Petronilha 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, frequentados 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<sup>2</sup>, 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 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, convém, 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 Artigo 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 (Artigo 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.

---

<sup>2</sup> Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

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 frequência 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 são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia 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 branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias 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, ideias 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<sup>3</sup>, 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.

---

<sup>3</sup> FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

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 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 5º 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 diferentes 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 restringe à população negra, ao contrário, 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 europeia 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 europeia. É preciso ter clareza que o Artigo 26A acrescido à Lei 9.394/1996 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 Artigo 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 dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural 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, ideias 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 afrobrasileira 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, ideias, 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 afrobrasileira 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 étnicoracial.

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 um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem 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,<sup>4</sup> particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais<sup>5</sup>, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, 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

---

<sup>4</sup> §2º, Artigo 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.

<sup>5</sup> Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org.. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

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 Denúncia 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 guardiões 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 Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de 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 Timbuktu, 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, se fará 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, Inaicyrá 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-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, 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 Artigos 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, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos 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, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos 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 Artigo 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.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico,

plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- 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 Artigo 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Artigo 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do Artigo 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do Artigo 4º).

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 COMISSÃO**

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;

- Brasil;
- 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 consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
  - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outras as 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 Artigo 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 Artigo 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
  - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos 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 Étnico-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.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

### **III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO**

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

**RESOLUÇÃO CNE/CEB 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 Artigo 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:

Artigo 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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 espaciais;

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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Artigo 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*

ANEXO:

**(\*) PARECER CNE/CEB Nº 20/2009 – CEB - APROVADO EM 11/11/2009**

ASSUNTO: *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica UF: DF

RELATOR: Raimundo Moacir Mendes Feitosa

PROCESSO Nº 23001.000038/2009-14

**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 com o ensino fundamental, 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.

---

\* Homologado em 8.12.09. DOU de 9.12.09.

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 MECUFRGS/ 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, Artigo 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 (Artigo 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 (Artigo 205), gratuita e de qualidade (Artigo 206, incisos IV e VI), igualdade de condições

em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (Artigo 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, Artigo 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, Artigo 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, Artigo 9º, inciso IX, Artigo 10, inciso IV e Artigo 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, Artigo 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 (Artigo 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 (Artigo 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 historicamente 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 étnica, 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 ideia 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 esfinteriano, 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 étnica, 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, ideias, 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 ideia, 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 ideias, 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 construir 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 construir 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 compartilhadas 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 compartilhado 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 autoestima, 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

---

**RESOLUÇÃO CNE/CEB 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:

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

## TÍTULO II REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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, respeitadas 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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 embasa 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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 longo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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).

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 60. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

ANEXO:

**(\*) PARECER CNE/CEB Nº 7/2010 - CEB - Aprovado em 7.4.2010**

**ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*

**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

**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.

---

\* Homologado em 8.7.2010, D.O.U 9.7.2010.

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 históricosociais 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.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> São as seguintes as alterações na Constituição Federal, promovidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009:

- Artigo 208. (...)

*I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) 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).*

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 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.<sup>2</sup>

---

*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.*

- Artigo 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.*

- Artigo 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.*

- Artigo 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.*

- Artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

*§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Artigo 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.*

<sup>2</sup> 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 Artigo 4º e o inciso VI do Artigo 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 Artigo 20, que define instituições de ensino comunitárias.

Lei nº 12.014/2009: alterou o Artigo 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.

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.

---

Lei nº 12.013/2009: alterou o Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do Artigo 40 e no § 8º do Artigo 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 Artigo 26, § 3º, e do Artigo 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 Artigo 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 Artigo 33, referente ao ensino religioso.

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.<sup>3</sup> 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 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

---

<sup>3</sup> 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 (dezesesseis) 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.

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, afrodescendentes, 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 e 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, comprometidos 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 integralmente 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 direito 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 predominantemente 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 longo 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.<sup>4</sup> Significa compreender que *a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam 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 historicamente 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

---

<sup>4</sup> A *garantia de padrão de qualidade* é um dos princípios da LDB (inciso IX do artigo 3º).

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.<sup>5</sup>

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<sup>6</sup> (Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi<sup>7</sup>), 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,

---

<sup>5</sup> Atualmente, são referências nacionais para o planejamento, em todas as instâncias responsáveis pela Educação Básica, o IDEB, o FUNDEB e o ENEM.

<sup>6</sup> 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).

<sup>7</sup> 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.

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 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 nãoformais.*

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<sup>8</sup>, 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

---

<sup>8</sup> 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.

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 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;<sup>9</sup> 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<sup>10</sup>, 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<sup>11</sup>. 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

---

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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”.

<sup>11</sup> 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”.

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.

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.<sup>12</sup>

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

---

<sup>12</sup> 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.*”

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.<sup>13</sup>

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.

---

<sup>13</sup> 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*.

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.<sup>14</sup>

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 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 aceção 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

---

<sup>14</sup> 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*.

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, deforma 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 de exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33<sup>15</sup>, que 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.

---

<sup>15</sup> Artigo 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 europeia. § 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. Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 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 afrobrasileira 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. (...) Artigo 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.

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 âmbito 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 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.<sup>16</sup>

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

---

<sup>16</sup> 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).

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 comum, quanto à parte diversificada<sup>17</sup>, 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;

---

<sup>17</sup> 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.

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<sup>18</sup>, do respeito às diversidades dos estudantes, da competência dos professores e demais profissionais da educação, da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na 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.

---

<sup>18</sup> 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.

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 políticopedagógico concebido e executado pela comunidade educacional. Mas vão além disso quando, no processo educativo, educadores e estudantes se defrontam 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.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> 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

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.<sup>20</sup>

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 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

---

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.

<sup>20</sup> 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.

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<sup>21</sup>, 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 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.*

---

<sup>21</sup> 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.

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 nº 4/2008, 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;<sup>22</sup>

VII – de acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos recursos didáticopedagógicos, 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

---

<sup>22</sup> 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.

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<sup>23</sup>, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezesete), 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, compreendese que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos 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<sup>24</sup>,

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> Artigo 208. (...) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) 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).

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)<sup>25</sup> 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 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:

---

<sup>25</sup> As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 (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.

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).<sup>26</sup>

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.<sup>27</sup>

### 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.<sup>28</sup>

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

---

<sup>26</sup> 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).

<sup>27</sup> 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.

<sup>28</sup> 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).

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.

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)<sup>29</sup>, 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.*

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

---

<sup>29</sup> 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.

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 extra escolar 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<sup>30</sup> 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 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;

---

<sup>30</sup> 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.

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<sup>31</sup>. 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;

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;

---

<sup>31</sup> 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.

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 sociolinguísticas, 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<sup>32</sup> 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<sup>33</sup> 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.

### **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.

---

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> Não há, ainda, Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade.

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<sup>34</sup>

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 sócio educativo, 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 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

---

<sup>34</sup> Artigo 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.

Artigo 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;

Artigo 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.

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-culturaprofessor- 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 nortear 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 auto avaliação 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 substituam, 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 norteadada 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 4º 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, continuamente, 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. Exigê-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” (Preto, *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 às 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<sup>35</sup> e 13<sup>36</sup> da mesma Lei permite identificar a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para a sua

---

<sup>35</sup> Artigo 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;

formação, e o seu fazer na escola, 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

---

*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 Artigo 40 e no § 8º do Artigo 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.*

<sup>36</sup> *Artigo 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)*

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 (dezesete) 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**

ARENDDT, 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: Artmed, 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: FAGED/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, 2005.
- 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/nucleos/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: FAGED/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.

---

### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 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 Artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no Artigo 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:

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

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

Artigo 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.

Artigo 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o Artigo 22 e o Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 13 Os conteúdos a que se refere o Artigo 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.

Artigo 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o Artigo 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.

Artigo 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 Artigo 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 (Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 33 da Lei nº 9.394/96.

Artigo 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 as 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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, Artigo 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Artigo 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.

Artigo 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 Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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 Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Artigo 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 políticopedagógico.

§ 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

Artigo 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).

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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 Artigo 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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 (Artigo 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Artigo 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*

ANEXO:

#### **(\*) PARECER CNE/CEB Nº 11/2010 - CEB - Aprovado em 7.7.2010**

**ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 nove anos*

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **UF:**  
DF

**RELATOR:** Cesar Callegari

**PROCESSO Nº** 23001.000168/2009-57

#### **I - RELATÓRIO**

---

\* Homologado em 1º.4.2010, o D.O.U de 5.4.2010.

## 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 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 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 Artigo 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  $\frac{3}{4}$  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 nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos 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 bemestar 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 conseqüente 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 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 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 indissolivelmente 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, Artigo 210, §2º, e Artigo 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 (Artigo 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, racismo 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 direito de aprender, que é de todos.

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza as 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. Evitase, 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 seqüências 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 Artigo 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, conseqüentemente, 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.

## **7. 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, Artigo 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, caixas, 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.

### **10. 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 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, direito 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 Direitos Humanos*. Nova York: Nações Unidas, 1948.

NESCO/OREALC. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos 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

---

### RESOLUÇÃO CNE/CEB 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Artigo 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

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

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

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

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

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

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

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

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

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

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

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

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

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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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).

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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

ANEXO:

**(\*) PARECER CNE/CEB Nº 5/2011 – CEB – Aprovado em 4.5.2011**

**ASSUNTO:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**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

**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

---

\* Homologado em 23.1.2012 no D.O.U de 24.1.2012.

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 Artigo 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)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ANPED. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer*, 2010.

Em 16 de fevereiro de 2011, o relator participou da reunião do CONSED com os Secretários Estaduais de Educação, para informar sobre o andamento dos trabalhos de elaboração destas Diretrizes e solicitar a contribuição dos mesmos.

É importante considerar que este parecer está sendo elaborado na vigência de um quadro de mudanças e propostas que afetam todo o sistema educacional e, particularmente, o Ensino Médio, dentre as quais se destacam os seguintes exemplos:

I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);

II – os 14 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras que repercutem nos currículos da Educação Básica, notadamente no do Ensino Médio;

III – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;

IV – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC);

V – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

VI – a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM);

VII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009);

VIII – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;

IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública;

X – o final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como a mobilização em torno da nova proposta do PNE para o período 2011-2020;

XI – as recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento “Subsídios para Elaboração do PNE: Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE” (Portaria CNE/CP nº 10/2009);

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;

XIII – 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;

XIV – a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010);

XV – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do Artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública;

XVI – 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 Artigo 10 determina que os Estados incumbir-se-ão de “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem” (Redação dada pela Lei nº 12.061/2009).

O PNE 2001-2010 apresentou diagnóstico e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação. Para o Ensino Médio, estabeleceu a meta de atender 100% da população de 15 a 17 anos até 2011, e

Diretrizes para o Ensino Médio, que constituíam pressupostos para serem considerados na definição de uma política pública para essa etapa.

Desde 2007, o Ministério da Educação, vem implementando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia complementar ao PNE no que se refere ao seu caráter executivo e de posição política de governo. Com prioridade na Educação Básica de qualidade, o PDE assume uma concepção sistêmica da educação e o compromisso explícito com o atendimento aos grupos discriminados pela desigualdade educacional. Além disso, propõe envolver todos, pais, estudantes, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola.

Para a implementação dessas medidas, o PDE adotou como orientação estratégica a mobilização dos agentes públicos e da sociedade em geral, com vistas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser viabilizado mediante programas e ações de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios.

O Projeto de Lei que cria o novo PNE estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país de 2011 a 2020. As metas voltadas diretamente ou que têm relação com o Ensino Médio são:

I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.

II – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta.

VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

## 2.2 Educação com qualidade social

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante (2008). Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo

tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para:

I – a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

II – a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também, mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca, ateliê, oficina, área para práticas esportivas e culturais, entre outros) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

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

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VI – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;

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

VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;

IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros.

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a **educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos**

**e valores.** Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo.

### **3. O Ensino Médio no Brasil**

Em uma perspectiva histórica (UNESCO, 2009), verifica-se que foi a reforma educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, que regulamentou e organizou o ensino secundário, além do ensino profissional e comercial (Decreto nº 18.890/31) que estabeleceu a modernização do ensino secundário nacional.

Apesar de modernizadora, essa reforma não rompeu com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média, pois foi concebida para conduzir seus estudantes para o ingresso nos cursos superiores.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a denominada Reforma Capanema:

a) Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; b) Lei orgânica do ensino comercial, de 1943;

c) Leis orgânicas do ensino primário, de 1946. Nas leis orgânicas firmou-se o objetivo do ensino secundário de formar as elites condutoras do país, a par do ensino profissional, este mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana.

Nessa reforma, o ensino secundário mantinha dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial, com duração de 4 anos, destinado a fundamentos; o segundo correspondia aos cursos clássico e científico, com duração de 3 anos, com o objetivo de consolidar a educação ministrada no ginásial. O ensino secundário, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos, o que veio a ocorrer na década seguinte.

Em 1950, a equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais foi uma mudança decisiva, comunicando os dois tipos de ensino. A Lei Federal nº 1.076/50 permitiu que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos. Na década seguinte, sobreveio a plena equivalência entre os cursos, com a equiparação, para todos os efeitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico, efetivada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61).

Novo momento decisivo ocorreu dez anos depois, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformou a Lei nº 4.024/61, no que se refere ao, então, ensino de 1º e de 2º graus. Note-se que ocorreu aqui uma transposição do antigo ginásial, até então considerado como fase inicial do ensino secundário, para constituir-se na fase final do 1º grau de oito anos.

Para o 2º grau (correspondente ao atual Ensino Médio), a profissionalização torna-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, preparadora para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1º grau.

A implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda de identidade que o 2º grau passara a ter, seja a propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional. Passada uma década, foi editada a Lei nº 7.044/82, tornando facultativa essa profissionalização no 2º grau.

O mais novo momento decisivo veio com a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal nº 9.394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos. A LDB define o Ensino Médio como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo este sua etapa final.

Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto.

A LDB define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar.

Na sequência, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, que destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio.

Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico, com as possibilidades de organização do Ensino Médio, tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB. Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que incluiu estudos de caso em dois Estados, que *os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores* (UNESCO, 2009).

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente quanto ao Ensino Médio, reiteram que é etapa final do processo formativo da Educação Básica e indicam que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas. A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e

aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.<sup>2</sup>

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.

---

<sup>2</sup> 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, Artigo 206, Incisos II e III; e Artigo 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. Artigo 15).

Além de uma etapa marcada pela transitoriedade, outra forma recorrente de representar a juventude é vê-la como um tempo de liberdade, de experimentação e irresponsabilidade (Dayrell, 2003). Essas duas maneiras de representar a juventude – como um “vir a ser” e como um tempo de liberdade – mostram-se distantes da realidade da maioria dos jovens brasileiros. Para esses, o trabalho não se situa no futuro, já fazendo parte de suas preocupações presentes. Uma pesquisa realizada com jovens de várias regiões brasileiras, moradores de zonas urbanas de cidades pequenas e capitais, bem como da zona rural, constatou que 60% dos entrevistados frequentavam escolas. Contudo, 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho (Sposito, 2005). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.

Muitos jovens abandonam a escola ao conseguir emprego, alegando falta de tempo. Todavia, é possível que, se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregados.

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola.

Possivelmente, um dos aspectos indispensáveis a essas análises é a compreensão da constituição da juventude. A formação dos indivíduos é hoje atravessada por um número crescente de elementos. Se antes ela se produzia, predominantemente, no espaço circunscrito pela família, pela escola e pela igreja, em meio a uma razoável homogeneidade de valores, muitas outras instituições, hoje, participam desse jogo, apresentando formas de ser e de viver heterogêneas.

A identidade juvenil é determinada para além de uma idade biológica ou psicológica, mas situa-se em processo de contínua transformação individual e coletiva, a partir do que se reconhece que o sujeito do Ensino Médio é constituído e constituinte da ordem social, ao mesmo tempo em que, como demonstram os comportamentos juvenis, preservam autonomia relativa quanto a essa ordem.

Segundo Dayrell, a juventude é “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. (2003).

Zibas, ao analisar as relações entre juventude e oferta educacional observa que a ampliação do acesso ao Ensino Médio, nos últimos 15 anos, não veio acompanhada de políticas capazes de dar sustentação com qualidade a essa ampliação. Entre 1995 e 2005, os sistemas de ensino estaduais receberam mais de 4 milhões de jovens no Ensino Médio, totalizando uma população escolar de 9 milhões de indivíduos (2009).

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (*idem*).

Segundo Dayrell (2009), o censo de 2000 informa que 47,6% dos jovens da Região Sudeste de 15 a 17 anos frequentavam o Ensino Médio; no Nordeste apenas 19,9%; e a média nacional era de 35,7%. O autor assinala, com base em dados do IPEA (2008), que há uma frequência líquida no Sul/Sudeste de 58%, contra 33,3% no Norte/Nordeste. Em que pese essa presença ser expressivamente maior na Região Sul do país, observa-se um

quadro reiterado de desistência da escola também nessa região. Esse quadro parece se intensificar no Ensino Médio, devido à existência de forte tensão na relação dos jovens com a escola (Correia e Matos, 2001; Dayrell, 2007; Krawczyk, 2009 apud Dayrell, 2009).

Dentre os fatores relevantes a se considerar está a relação entre juventude, escola e trabalho. Ainda que não se parta, *a priori*, de que haja uma linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e do desemprego juvenil.

O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor.

A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral.

Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida.

Diante do exposto, torna-se premente que as escolas, ao desenvolverem seus projetos político-pedagógicos, se debruçam sobre questões que permitam ressignificar a instituição escolar diante de uma possível fragilização que essa instituição venha sofrendo, quando se trata do público alvo do Ensino Médio, considerando, ainda, a necessidade de acolhimento de um sujeito que possui, dentre outras, as características apontadas anteriormente. Assim, sugerem-se questões como: Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito?

Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas

na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação

escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram?

Viabilizar as condições para que tais questões pautem as formulações dos gestores e professores na discussão do seu cotidiano pode permitir novas formas de organizar a proposta de trabalho da escola na definição de seu projeto político-pedagógico.

## **4.2 Os estudantes do Ensino Médio noturno**

O Ensino Médio noturno tem estado ausente do conjunto de medidas acenadas para a melhoria da Educação Básica. Estas Diretrizes definem que todas as

escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social.

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário ter em mente as especificidades dos estudantes que compõem a escola noturna, com suas características próprias.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a maioria dos estudantes do ensino noturno são adolescentes e jovens. Uma parte está dando continuidade aos estudos, sem interrupção, mesmo que já tenha tido alguma reprovação. Outra parte, no entanto, está retornando aos estudos depois de haver interrompido em determinado momento.

Levantamentos específicos mostram que os estudantes do ensino noturno diferenciam –se dos estudantes do ensino diurno, pois estes últimos têm o estudo como principal atividade/interesse, enquanto os do noturno são, na sua maioria, trabalhadores antes de serem estudantes. Do ponto de vista das expectativas destes estudantes, uns objetivam prosseguir os estudos ingressando no ensino superior, enquanto outros pretendem manter ou retomar sua dedicação ao trabalho.

O fato de muitos terem retornado aos estudos depois de tê-los abandonado, é um atestado de que acreditam no valor da escolarização como uma forma de buscar melhores dias e um futuro melhor. Em geral são estudantes que, não tendo condição econômica favorável, não têm acesso aos bens culturais e, como tal, esperam que a escola cumpra o papel de supridora dessas condições. Não raras vezes, a escola noturna é vista por esses estudantes trabalhadores como um *locus* privilegiado de socialização.

Os que estudam e trabalham, em geral, enfrentam dificuldades para conciliar as duas tarefas. Todos têm consciência de que as escolas noturnas convivem com maiores dificuldades do que as do período diurno e isso é um fator de desestímulo.

Segundo Arroyo (1986, *in* Togni e Carvalho, 2008), ao tratar do “aluno (estudante)- trabalhador”, estamos nos referindo a um trabalhador que estuda, ou seja, jovens que, antes de serem estudantes, são trabalhadores e que “dessa diferenciação, não deveria decorrer qualquer interpretação que indique uma valorização diferente, por parte dos estudantes, da escolarização, mas sim, especificidades nas relações estabelecidas na escola” (Oliveira e Sousa, 2008).

Desse modo, o enfrentamento das necessidades detectadas no ensino noturno passa, inicialmente, pelo reconhecimento da diversidade que caracteriza a escola e o corpo discente do ensino noturno para, em seguida, adequar seus procedimentos aos projetos definidos para a mesma.

A própria Constituição Federal, no inciso VI do Artigo 208, determina, de forma especial, a garantia da oferta do **ensino noturno regular adequado às condições do educando**. A LDB, no inciso VI do Artigo 4º, reitera este mandamento como dever do Estado.

Ainda a LDB, no § 2º do Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 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 e mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, *consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*, mediante cursos e exames. Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 instituem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Indicam, igualmente, que mantém os princípios, objetivos e diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Sendo os jovens e adultos que estudam na EJA, no geral trabalhadores, cabem as considerações anteriores sobre os estudantes do Ensino Médio noturno, uma vez que esta modalidade é, majoritariamente, oferecida nesse período. Assim, deve especificar uma organização curricular e metodológica que pode incluir ampliação da duração do curso, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 1.200 horas, 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, materializase, 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 Artigo 78 da LDB se detém na oferta da Educação Escolar Indígena. Da confluência dos princípios e direitos desta educação, traduzidos no respeito à sócio diversidade; 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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<sup>3</sup> 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<sup>4</sup>, “a deficiência é um conceito em evolução”, resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Considerando o “respeito pela dignidade 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 eficiência. 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.

---

<sup>3</sup> Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

<sup>4</sup> 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).

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 historicocultural.

## **5.2 Trabalho como princípio educativo**

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

### 5.3 Pesquisa como princípio pedagógico

A produção acelerada de conhecimentos, característica deste novo século, traz para as escolas o desafio de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação.

O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar.

Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores.

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos.

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido.

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar

soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social.

É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum.

A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade.

#### **5.4 Direitos humanos como princípio norteador**

As escolas, assim como outras instituições sociais, têm um papel fundamental a desempenhar na garantia do respeito aos direitos humanos.

Este respeito constitui irrevogável princípio nacional, pois nossa Constituição, já no seu preâmbulo, declara a instituição de um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Entre os princípios fundamentais do país, consagra o fundamento da dignidade da pessoa humana; os objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, e de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, etnia, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; além de consagrar o princípio da prevalência dos direitos humanos nas suas relações internacionais. A Constituição estabelece, ainda, os direitos e garantias fundamentais, afirmando, discriminadamente, os direitos e deveres individuais e coletivos.

Após sua promulgação em 1988, novos textos legais, documentos, programas e projetos vêm materializando a defesa e promoção dos direitos humanos. São exemplos os Programas Nacional<sup>5</sup>, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto do Idoso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que tem *status* constitucional), as leis de combate à discriminação racial e à tortura, bem como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos. Estas iniciativas e medidas são fundamentadas em vários instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948.

Compreender a relação indissociável entre democracia e respeito aos direitos humanos implica no compromisso do Estado brasileiro, no campo cultural e educacional, de promover seu aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino. Os direitos humanos na educação encontram-se presentes como princípio internacional, não só nas Resoluções da ONU acerca da Década da Educação em direitos humanos, como no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Conclama-se a responsabilidade coletiva de todos os países a dar centralidade à Educação em direitos humanos na legislação geral e específica, na estrutura da política e planos educacionais, e nas diretrizes e programas de educação.

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) está instituído pelo Decreto nº 7.037/2009.

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 perpassa todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, tais como o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão, e a avaliação, conforme indica o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). É nesse sentido que a implementação deste Plano é prescrita pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), instituído pelo Decreto nº 7.037/2009.<sup>6</sup>

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.

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) tem, como uma das diretrizes do Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos, a efetivação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos, sendo seu Objetivo Estratégico I, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A mesma ONU instituiu o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, indicando uma nova identidade para a Educação, *como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.*

Estas preocupações universais têm crescente repercussão no Brasil, que, institucionalmente, possui um Ministério específico no Governo Federal, secundado por Secretarias e órgãos nos Estados e em Municípios.

No contexto nacional, a Educação Ambiental está amparada pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), bem como pela legislação dos demais entes federativos. A PNEA entende por esta educação *os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade*". Entre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. E preceitua que ela é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação formal e, portanto, também no Ensino Médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico.

## **6. Desafios do Ensino Médio**

É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos.

Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, a educação escolar, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar. Por outro lado, tecnologias da informação e comunicação modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pela escola para evitar uma nova forma de exclusão, a digital.

De acordo com Silva (2005), privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões da formação, como, por exemplo, as dimensões física,

social e afetiva. Desse modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica.

Como fundamento dessa necessidade podemos recorrer, por exemplo, a um dos grandes pensadores dos processos cognitivos, Henry Wallon, e apreender, a partir dele, essa natureza multidimensional implicada nas relações de ensinar e aprender. Segundo Wallon (apud Silva, 2005), para que a aprendizagem ocorra, um conjunto de condições necessita estar satisfeito: a emoção, a imitação, a motricidade e o *socius*, isto é, a condição da interação social. Esses quatro elementos, marcados por uma estreita interdependência, geram a possibilidade de que cada um de nós possa se apropriar dos elementos culturais, objeto de nossa formação. Na ausência de qualquer um deles, esse processo ocorre de forma limitada.

Do mesmo modo, assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada 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 Artigo 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<sup>7</sup> estabelece, portanto, que o Ensino Médio é etapa que completa a Educação Básica (Artigo 35), definindo-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de um nível de escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Artigo 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 Artigo 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:

---

<sup>7</sup> 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 Artigo 4º e o inciso VI do Artigo 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 Artigo 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o Artigo 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do Artigo 40 e no § 8º do Artigo 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do Artigo 26, § 3o, e do Artigo 92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio.
- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos Artigos 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no Artigo 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

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 Artigo 35, da LDB:

*Artigo 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:*

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

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

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

*IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.* Estas finalidades legais do Ensino Médio definem a identidade da escola no âmbito de quatro indissociáveis funções, a saber:

I – consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;

II – preparação do cidadão para o trabalho;

III – implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e

IV – compreensão da relação teoria e prática.

A escola de Ensino Médio, com essa identidade legalmente delineada, deve levantar questões, dúvidas e críticas com relação ao que a instituição persegue, com maior ou menor ênfase.

As finalidades educativas constituem um marco de referência para fixar prioridades, refletir e desenvolver ações em torno delas. Elas contribuem para a configuração da identidade da escola no lugar da homogeneização, da uniformização. Kuenzer (2000) chama a atenção para as finalidades e os objetivos do Ensino Médio, que se resumem (...) *no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.*

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os profissionais da educação precisam ter clareza das finalidades propostas pela legislação. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e os objetivos que ela define. Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

O projeto político-pedagógico exige essa reflexão, assim como a explicitação de seu papel social, e a definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos com o processo escolar.

## **6.2 Identidade e diversificação no Ensino Médio**

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Frente a esse quadro, é necessário dar visibilidade ao Ensino Médio no sentido da superação daquela dupla representação histórica persistente na educação brasileira. Nessa perspectiva, a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades.

Isso implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação do adolescente, do jovem e, também, da expressiva fração de população adulta com escolaridade básica incompleta.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino.

As instituições escolares devem avaliar as várias possibilidades de organização do Ensino Médio, garantindo a simultaneidade das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura e contemplando as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e as perspectivas da realidade da escola e do seu meio.

## **6.3 Ensino Médio e profissionalização**

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira.

No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares.

A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata.

Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior.

Outra parte, no entanto, necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência.

Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio.

Entretanto, se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem.

O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada.

#### **6.4 Formação e condição docente**

A perspectiva da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente, além das novas determinações com vistas a atender novas orientações educacionais, amplia as tarefas dos profissionais da educação, no que diz respeito às suas práticas. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos.

Como consequência, é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela.

Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor.

A LDB, no Parágrafo único do Artigo 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 idéia 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 de 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 Artigo 3º da LDB, completado pelo seu Artigo 14:

*Artigo 3º (...)*

*VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.*

*Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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.<sup>8</sup>

O esforço necessário para cumprir tais objetivos exige mais do que investimentos em infraestrutura e recursos materiais e humanos. É necessário estabelecer ações no sentido de definir orientações e práticas pedagógicas que garantam melhor aproveitamento, com atenção especial para aqueles grupos que até então estavam excluídos do Ensino Médio.

Um dos aspectos que deve estar presente em tais orientações é o acompanhamento sistêmico do processo de escolarização, viabilizando ajustes e correções de percurso, bem como o estabelecimento de políticas e programas que concretizem a proposta de universalização da Educação Básica.

A avaliação de redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, lembrando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade de cada escola e rede, com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação.

Para tratar das exigências relacionadas com o Ensino Médio, além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação vem trabalhando no aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade.

---

<sup>8</sup> A Emenda Constitucional nº 59/2009 deu nova redação ao Inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal:

“Artigo 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”

Neste sentido, este exame apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme Artigo 2º da Portaria nº 109/2009:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior;

IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB);

VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Assim, cada um destes objetivos delinea o aprofundamento de uma função do ENEM:

I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II – avaliação certificatória, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos construídos no processo de escolarização ou os conhecimentos tácitos construídos ao longo da vida;

III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Nesse caminho, o ENEM vem ampliando o espectro de atendimento apresentando um crescimento que veio de 156.000 inscritos, em 1998, e alcançou 4,6 milhões, em 2009.

À medida que se garantir participação de amostragem expressiva do sistema, incluindo diferentes segmentos escolares, se estará aproximando de uma percepção mais fiel do sistema, na perspectiva do direito dos estudantes. Nesse sentido, deve manter-se alinhado com estas Diretrizes e com as expectativas de aprendizagem a serem elaboradas.

O INEP deve continuar desenvolvendo metodologia adequada no sentido de alcançar esta multifuncionalidade do sistema de avaliação.

## **7. Projeto político-pedagógico e organização curricular**

### **7.1. Projeto político-pedagógico**

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB no 7/2010 e Resolução CNE/CEB no 4/2010) tratam pertinentemente do projeto político-pedagógico, já referido várias vezes neste Parecer, como elemento constitutivo para a operacionalização da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio.

Segundo o Parecer CNE/CEB no 7/2010, o projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

Continua o citado Parecer indicando que a autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto político-pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu

ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto políticopedagógico 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 Artigo 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 idéias 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;<sup>9</sup>

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;

---

<sup>9</sup> 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

XI – avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

XII – acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;

XIII – atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XIV – reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade, da diversidade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

XVI – análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XVII – estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;

XVIII – práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX – atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

XX – produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;

XXI – participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades;

XXII – condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto.

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,<sup>10</sup> os quais, por sua vez, se articulam com as áreas

---

<sup>10</sup> 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

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;<sup>11</sup>

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;<sup>12</sup>

VI – a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;<sup>13</sup>

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;

---

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”.

<sup>11</sup> Acréscimo introduzido na LDB pela Lei nº 11.769/2008.

<sup>12</sup> Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do Artigo 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (anteriormente, a redação deste artigo era dada pela Lei nº 10.639/2003, a qual não incluía o grupo indígena).

<sup>13</sup> Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

II – Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

a) a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);

b) o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);

c) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental);

d) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).

e) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 3).

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 incluí-dos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Ainda nos termos da LDB, o currículo do Ensino Médio, deve garantir ações que promovam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Deve, também, adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem como organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea.

Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

Estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais, por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

## **7.5. Formas de oferta e de organização do Ensino Médio**

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo:

I – O Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

II – No Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar.

III – O Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias;<sup>14</sup>

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;

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;

---

<sup>14</sup> 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) 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.<sup>15</sup>

X – Formas diversificadas de itinerários formativos podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e de seu meio.

XI – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Note-se que as horas acima indicadas são, obviamente, de 60 minutos, não se confundindo com as horas-aula, as quais podem ter a duração necessária que for considerada no projeto de cada escola.

Destaque-se que há redes escolares com Ensino Médio que já vêm desenvolvendo formas de oferta que atendem às indicações acima, inclusive com ampliação da duração e da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras.

Ao lado das alternativas que incluem a ampliação da carga horária deve-se estimular a busca de metodologias que promovam a melhoria da qualidade, sem necessariamente implicar na ampliação do tempo de permanência na sala de aula, tais como o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação.

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente;

---

<sup>15</sup>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.

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.<sup>16</sup> 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 (Artigo 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 (Artigo 214).

Em nível nacional, almeja-se coordenação e cooperação entre o MEC e outros Ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins; internamente, entre suas Secretarias e órgãos vinculados; e externamente, com as instituições de Educação Superior, os sistemas estaduais, do Distrito Federal e os sistemas municipais de ensino.

No nível de cada unidade da Federação, espera-se que haja coordenação e cooperação entre o respectivo sistema de ensino, as instituições de Educação Superior e os sistemas municipais de ensino. Pressupõe igualmente a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.

No nível das unidades escolares é igualmente relevante a criação de mecanismos de comunicação e intercâmbio, visando à difusão e adoção de boas práticas que desenvolvam.

É esse regime de colaboração mútua que deve contribuir para que as escolas, as redes e os sistemas de ensino possam desenvolver um Ensino Médio organicamente articulado e sequente em relação às demais etapas da Educação Básica, a partir de soluções adequadas para questões centrais como financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos; formação inicial e continuada de docentes, profissionais técnico-administrativos e de gestores; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

No tocante aos profissionais da educação – gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros – cabe papel de relevo aos gestores, seja dos sistemas, seja das escolas. A eles cabe liderar as equipes, criar as condições adequadas e estimular a efetivação do projeto político-pedagógico e do respectivo currículo, o que requer processo democrático de seleção segundo critérios técnicos de mérito e de

---

<sup>16</sup> 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”.

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 Artigo 206) e na LDB (inciso IX do Artigo 4º), a qual foi objeto do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. No contexto do CAQi, é exigência um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social. Tais padrões mínimos são definidos como os que levam em conta, entre outros parâmetros: professores qualificados com remuneração adequada; pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola; escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados; definição de relação adequada entre número de estudantes por turma e por professor, e número de salas e estudantes.

Finalmente, visando alcançar unidade nacional e respeitadas as diversidades, reitera-se que o Ministério da Educação elabore e encaminhe ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser alcançadas pelos estudantes em diferentes tempos do curso de Ensino Médio que, necessariamente, se orientem por estas Diretrizes. Esta elaboração deve ser conduzida pelo MEC em articulação e colaboração com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As expectativas de aprendizagem, que não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, devem vir a ser encaradas como direito dos estudantes, portanto, com resultados correspondentes exigíveis por eles.

É imprescindível que o MEC articule e compatibilize, com estas Diretrizes, as expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos, e as avaliações de desempenho e exames nacionais, especialmente o ENEM. Com essa compatibilização, o Ensino Médio, em âmbito nacional, ganhará coerência e consistência, visando à sua almejada qualidade social.

Ao Ministério cabe, ainda, oferecer subsídios para a implementação destas Diretrizes.

## **II - VOTO DA COMISSÃO**

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 4 de maio de 2011.

Conselheiro José Fernandes de Lima – Relator  
Conselheiro Adeum Hilário Sauer  
Conselheiro Francisco Aparecido Cordão  
Conselheiro Mozart Neves Ramos  
Conselheira Rita Gomes do Nascimento.

### III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 4 de maio de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente  
Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Atos Normativos do Conselho Nacional de Educação*.  
<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>

BRASIL. *Legislação*. <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos/MEC, 2003.

BRASIL. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

BRASIL. *Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil*. Brasília: INEP, 2010.

CALLEGARI, C. (org.) *O FUNDEB e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Aquariana - IBSA/APEOESP, 2010.

CAMPOS, M. M. *Qualidade da educação: conceitos, representações, práticas*. Trabalho apresentado na mesa redonda *Qualidade da Educação: conceitos, e representações*, no Ciclo *A qualidade da educação básica*, promovido pelo Instituto de Estudos Avançados/USP, 26/04/2007.

CARVALHO, M. J. S., TOGNI, A. C. *A escola noturna de Ensino Médio no Brasil*. Revista Ibero-Americana de Educação. OEI, nº 44, maio-agosto 2008.

CURY, C. R. J. *O Ensino Médio no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. V.38, nº 134, maio/agosto 2008.

DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, J. e REIS, J. B. *Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio*. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: 2007.

DAYRELL, J. et alli. *O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido*, in *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. TV Escola. Ano XIX. Boletim 18. Brasília: MEC. novembro 2009.

GOMES, C. A. G. (org.). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Universa – UCB, 1998.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Petrópolis: Vozes, 1978.

KUENZER, A. (org.). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: GERALDI, C. G., RIOLFI, C. R., GARCIA, M. F. (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, R. P., SOUSA, S. Z. *Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade*. Revista Educar. Nº 30, UFPR, 2008.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade*. Revista HISTEDBR *on line*, nº 1, 2000. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html>

SILVA, M. R. In: SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B.; SCWHENDLER, S. S. *Coletânea Gestão da Escola Pública*. Caderno 2. Brasília: MEC - Curitiba: Editora da UFPR.

TERIGI, F. *Curriculum: itinerários para apreender un território*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

UNESCO: *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNESCO: AUR, B. A. *Integração entre o ensino médio e a educação profissional*. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J.M. (orgs.) *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*, Brasília: UNESCO, 2009.

ZIBAS, D. et alli (org.). *O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012**

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do Artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4º do Artigo 26, § 3º do Artigo 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 Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública,

**RESOLVE:**

Artigo 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**

Artigo 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 bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

## **TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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: infância, juventude 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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, bilinguismo 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**

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;

II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;

III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;

IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

V - garantia de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

## **TÍTULO V**

### **DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

#### **Seção I**

#### **Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração**

Artigo 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 responsabilidades.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Artigo 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**

Artigo 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**

Artigo 28 É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no Artigo 4º, inciso 9º, e no Artigo 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução.

Artigo 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA

Presidente em Exercício

ANEXO:

**(\*) PARECER CNE/CEB Nº 13/2012 – CEB – Aprovado em 10.5.2012**

**ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*

---

\* Homologado em 14.6.12

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
**UF:** DF  
**RELATORA:** Rita Gomes do Nascimento  
**PROCESSO Nº:** 23001.000111/2010-91

## **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<sup>1</sup>, desde 2002, tem evidenciado o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional. Os movimentos sociais dos índios, por sua vez, consideram o CNE uma importante agência política que tem contribuído para a garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.

Ao longo dessa trajetória há que se destacar ainda a atuação específica da CEB e de seus conselheiros nos espaços de interação com as comunidades escolares indígenas. Em 2007, por exemplo, a Câmara de Educação Básica realizou, no período de 25 a 27 de março, reunião ordinária no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, região do Alto Rio Negro.

O evento se converteu num marco histórico da CEB, tendo em vista ser uma das primeiras reuniões ordinárias fora de sua sede em Brasília. Suas sessões contaram com uma grande audiência pública, notadamente indígena, quando foi posta em relevo a

---

<sup>1</sup> 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.

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.*<sup>2</sup>

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 nº 3/2010.

A construção dessas Diretrizes se deu em diálogo instituído entre o CNE, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC<sup>3</sup>. 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 bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

---

<sup>2</sup> Clipping MEC (15/3/2007 - 15:14): CNE promove reunião para discutir educação indígena.

<sup>3</sup> 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.

d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

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 sócio diversidade 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 Artigo 210, § 2º, assegura às *comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. No Artigo 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 extra escolar; 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 1º, estabelece *no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*

O direito a Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu Artigo 1º determina que a *Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.*

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, *independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.*

O Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas para as escolas indígenas que, deste modo, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu Artigo 3º.

Evidenciando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de Educação Escolar Indígena. Dada a importância política e pedagógica do evento para os novos rumos da Educação Escolar Indígena, a CONEEI e seu documento final serão considerados adiante.

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional.

No Brasil esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004. O que motivou a aprovação desta Convenção foi o fato dos povos indígenas e tribais, em muitas partes do mundo, não gozarem dos direitos humanos fundamentais na mesma proporção que o resto da população. Há, além disso, o reconhecimento de que tais povos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições, seu modo de vida e seu desenvolvimento econômico.

Corroborando com esta visão que aponta para as ideias de protagonismo e autonomia dos indígenas, é preciso dar relevo ainda à Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, que reconhece *a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os Estados; celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram.*

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença, fenômeno ligado a práticas e discursos políticos que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação.

Neste cenário, as políticas públicas encontram o desafio de unir universalização de direitos e ações políticas com o efetivo respeito e valorização das diferenças culturais como princípio orientador para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas. Em tais políticas, igualdade e diversidade não devem ser antagônicas, constituindo-se nos fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social.

A Educação Escolar Indígena para sua realização plena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do bilíngüismo e multilingüismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito a terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional.

Como dever do Estado brasileiro para com os povos indígenas a Educação Escolar Indígena deverá se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento:

a) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

b) a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

c) a organização escolar própria, nos termos detalhados no Projeto de Resolução em anexo;

d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças.

Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do Artigo 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008.

Para o cumprimento efetivo da lei, faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas.

Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012).

### **3. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**

De 16 a 21 de novembro de 2009, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), realizou, em Luziânia, GO, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que teve como tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e 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 Artigo 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<sup>4</sup>, 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

---

<sup>4</sup> Nos marcos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que considera o Ensino Fundamental como “um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos”.

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, 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 Artigo 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 construir sua própria escola, de acordo com seus projetos de continuidade sociocultural. Nestes termos, a Educação Escolar Indígena, instrumento de construção da autonomia política e de apoio aos projetos societários da comunidade, deve promover a reflexão das especificidades das realidades socioculturais indígenas, realizando processos formativos adequados ao desenvolvimento das comunidades, incluindo as formações profissionais e técnicas.

### **4.3 Ensino Médio**

A oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas de todo o país é uma experiência recente, tratando-se de uma demanda crescente nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas. Atualmente, das 2.836 escolas indígenas existentes, 80 ofertam essa etapa de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na construção

de seus projetos escolares e societários. Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas comunidades com qualidade sociocultural de vida tem sido uma das preocupações do movimento indígena nos últimos anos. Buscando atender a esta demanda, alguns sistemas de ensino têm ofertado o Ensino Médio nas próprias comunidades, de acordo com o desejo dos grupos indígenas. Na mesma direção, organizações indígenas e indigenistas também têm implementado projetos de ensino médio. Alguns deles, no entanto, têm encontrado dificuldades de reconhecimento pelos sistemas de ensino, por demandarem o estabelecimento, por parte dos órgãos normativos, de critérios específicos para sua devida regulamentação.

Nessa diversidade de situações há ainda os casos em que o Ensino Médio não tem sido ofertado, mesmo havendo demanda. Todavia, nos termos da LDB, em seu Artigo 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 história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.

Na garantia do direito à especificidade dos projetos de escolarização dos grupos indígenas, é necessário que a organização dos projetos político-pedagógicos possibilite aos estudantes indígenas desenvolverem estratégias para a apropriação de conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades. Estas precisam tomar parte em todas as etapas de elaboração e implementação dos PPP, com o objetivo de lhes assegurar o protagonismo na construção de suas propostas de educação escolar.

A associação entre proposta pedagógica e as realidades e problemáticas de cada comunidade deve possibilitar a discussão a respeito dos diferentes processos formativos dos estudantes indígenas, no âmbito de suas realidades comunitárias. Nesse sentido, as escolas precisam reconhecer o valor sociocultural e pedagógico desses processos formativos diversos não estabelecendo hierarquias entre eles. Com isso, a escola estará contribuindo para a valorização dos diferentes papéis que os estudantes podem vir a exercer.

A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo, definido no PPP. A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, então, deve ser um eixo estruturante dos projetos político-pedagógicos na Educação Básica. Desse modo as propostas de educação escolar poderão contribuir para a continuidade dos grupos indígenas em seus territórios, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o bem viver das comunidades indígenas.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser, assim, elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica na Educação Escolar Indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos 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 multilíngües, de interculturalidade e diferenciação;

b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, a *recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências*. Estes materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino, bem como pelo MEC, para todas as etapas da Educação Básica.

## 5.2 Avaliação

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Em outras palavras, ligada às concepções de educação, a avaliação deve servir para aprimorar o projeto político-pedagógico das escolas.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada. Tais dimensões visam à formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. Pautando-se numa abordagem historicamente situada, a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes indígenas em suas relações intraétnicas e interétnicas.

Processos de avaliação excludentes são incoerentes com os princípios de uma educação escolar diferenciada. O direito à educação, à diferença e à aprendizagem pode ser cerceado em decorrência de avaliações padronizadas e homogeneizantes que não considerem as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores.

As escolas indígenas, na construção da educação diferenciada almejada, precisam desenvolver práticas de autoavaliação que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos

educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária nas escolas. Isto implica na revisão do conjunto de objetivos e metas do projeto político pedagógico que expressa a função sociopolítica da escola e sua preocupação com a qualidade social das aprendizagens.

Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; suas atividades econômicas; a construção de escolas de acordo com suas necessidades socio-educativas e ambientais e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Busca-se, com isso, garantir o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios das escolas indígenas legalmente assegurados pela legislação educacional.

Diante do papel central da avaliação na formulação e implantação das políticas educacionais, a inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliações institucionais das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas.

A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas

### **5.3 Professores indígenas: formação e profissionalização**

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade sociocultural só serão possíveis se à sua frente estiverem, como docentes e como gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores aparecem, em muitos casos, no cenário político e pedagógico como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das mais de 2.836 escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é, portanto, um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando

for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Tais cursos devem estar voltados para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino. Devem assegurar, ainda, a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. Esta formação poderá ser realizada por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Além do desafio da formação inicial, ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização, os professores indígenas precisam ter garantida sua atuação como profissionais do magistério nos quadros dos sistemas de ensino. Assim, é imperioso que tais sistemas criem a categoria professor indígena como carreira específica do magistério e promovam concursos adequados às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas. Nesse processo de regularização da carreira do professor indígena devem ser garantidos os mesmos direitos atribuídos aos demais professores dos respectivos sistemas de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional e condigna com suas condições de trabalho, garantindo-lhes também jornada de trabalho conforme estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão – diretor, coordenador, secretário, dentre outros – nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins. Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada com foco nos processos de gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena. Tais formações visam o desenvolvimento de habilidades para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

## **6 Ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena**

O direito à educação escolar diferenciada, fundamentada nos princípios comunitário, da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade, é assegurado, no plano formal, por dispositivos jurídicos que passam a orientar as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Reflexo de uma conjuntura nacional e internacional preocupada com a garantia de uma educação escolar como direito humano fundamental, as políticas de construção da Educação Escolar Indígena na atualidade requerem do Estado brasileiro o reconhecimento deste direito por meio da construção e implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à diversidade.

Tais políticas carecem, para se efetivar, da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se suas competências e 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 Artigo 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

---

**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**  
*Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do Artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos, 36-A, 36-B e 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/96, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação de 31 de agosto de 2012, publicado no DOU de 4 de setembro de 2012, resolve:

**TÍTULO I**  
**DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**  
**Capítulo I**  
**Objeto e Finalidade**

Artigo 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.

Artigo 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Artigo 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação

Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Artigo 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.

Artigo 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

## **Capítulo II** **Princípios Norteadores**

Artigo 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

## **TÍTULO II**

### **ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO**

#### **Capítulo I**

#### **Formas de Oferta**

Artigo 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio:

I - a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclue a última etapa da Educação Básica;

b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas *integrada* no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Artigo 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 às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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).

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional.

Artigo 19 O Ministério da Educação manterá atualizado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado por eixos tecnológicos, para subsidiar as instituições educacionais na elaboração dos perfis profissionais de conclusão, bem como na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

§ 1º A atualização regular do Catálogo deve ser realizada de forma participativa, em regime de colaboração com as redes, instituições e órgãos especificamente voltados para a Educação Profissional e Tecnológica, representados pela Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), ou similar.

§ 2º São permitidos cursos experimentais, não constantes do Catálogo, devidamente aprovados pelo órgão próprio de cada sistema de ensino, os quais serão submetidos anualmente à CONAC ou similar, para validação ou não, com prazo máximo de validade de 3 (três) anos, contados da data de autorização dos mesmos.

Artigo 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.

Artigo 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 Artigo 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.

Artigo 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:

I - adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino;

II - adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes;

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV - identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V - organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem;

VI - definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

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

VIII - elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;

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

X - avaliação da execução do respectivo plano de curso.

§ 1º A autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

§ 2º É obrigatória a inserção do número do cadastro do SISTEC nos diplomas e certificados dos concluintes de curso técnico de nível médio ou correspondentes qualificações e especializações técnicas de nível médio, para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional.

Artigo 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).

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 31 A carga horária mínima dos cursos de especialização técnica de nível médio é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a habilitação profissional a que se vincula.

Artigo 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.

Artigo 33 Os cursos técnicos de nível médio oferecidos, na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da área profissional da Saúde, devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, sendo que, no caso dos demais eixos tecnológicos, será exigido um mínimo de 20% (vinte por cento) de carga horária presencial, nos termos das normas específicas definidas em cada sistema de ensino.

§ 1º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais.

§ 2º A atividade de estágio profissional supervisionado, quando exigida, em razão da natureza tecnológica e do perfil profissional do curso, terá a carga horária destinada ao mesmo, no respectivo plano de curso, sempre acrescida ao percentual exigido para ser cumprido com carga horária presencial.

### TÍTULO III

## **AValiaÇÃO, APROVEITAMENTO E CERTIFICAÇÃO**

### **Capítulo I**

#### **Avaliação e aproveitamento**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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**

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 42 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial as disposições da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

ANEXO:

**(\*) PARECER CNE/CEB Nº 11/2012 – CEB – Aprovado em 9.5.2012**

**ASSUNTO:** *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

**COMISSÃO:** Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos

**PROCESSO Nº** 23001.000136/2010-95

**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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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.

---

\* Homologado em 31.8.2012.

São significativas as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo-os no marco regulatório da Educação Nacional. Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do Ensino Médio”, foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao Artigo 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 Artigo 39 da atual LDB, será objeto de outro Parecer e respectiva Resolução, produzidos a partir de estudos conduzidos por uma Comissão Especial Bicameral, constituída no âmbito do Conselho Pleno, com a finalidade de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica”.

A Comissão Especial constituída no âmbito da CEB, inicialmente, indicou o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão como relator da matéria, o qual, juntamente com os demais membros da Comissão Especial, trabalhou exaustivamente na formulação deste Parecer. Sua primeira proposta foi apresentada à CEB em fevereiro de 2010, a qual decidiu ouvir mais a comunidade educacional sobre a matéria, dialogando com os setores interessados e realizando duas audiências públicas nacionais, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo. O texto produzido pelo Relator e apresentado pela Comissão Especial ficou disponível no site do CNE, no Portal do MEC, durante vários meses. Foram recebidas algumas dezenas de sugestões e contribuições, muitas delas incorporadas ao novo texto. Por outro lado, atendendo solicitação especial do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), esta Câmara de Educação Básica levou o Parecer em questão ao debate em Seminário da Educação Profissional e Tecnológica promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Após a referida apresentação, a SETEC, com o objetivo de ampliar os debates, constituiu um Grupo de Trabalho (GT), que contou com ampla representação de pesquisadores da educação profissional e tecnológica. Enquanto aguardava o recebimento do documento de

contribuições que se encontrava em processo de elaboração no âmbito do referido GT, a Câmara de Educação Básica deu continuidade aos debates internos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, contando para tal, com amplo apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação. Posteriormente, a Câmara de Educação Básica recebeu a contribuição produzida pelo GT, intitulada *Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*, a qual foi apresentada pela SETEC/MEC, em conjunto com a SEB/MEC, ANPED e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

A Comissão Especial incorporou parte considerável dessas novas contribuições, as quais enfatizam os avanços ocorridos no Brasil, de modo especial na última década, em relação à Educação Profissional e Tecnológica, as quais redundaram, inclusive, em significativas alterações na LDB, promovidas pela Lei nº 11.741/2008.

A partir dos documentos técnicos encaminhados pela SETEC/MEC e das dezenas de contribuições recebidas de instituições públicas e privadas, bem como por especialistas em Educação Profissional e Tecnológica, as duas Comissões Especiais constituídas no âmbito da CEB/CNE para tratar da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, respectivamente, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, iniciaram um período de intenso debate conjunto dos dois documentos definidores de Diretrizes Curriculares Nacionais. Foram consideradas suas inúmeras interfaces, respeitando-se, contudo, as necessárias individualidades dos dois documentos normativos, bem como a necessária sinergia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Especificamente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o esforço inicial da Comissão Especial constituída no âmbito da CEB/CNE foi o de analisar atentamente todas as contribuições até então recebidas, de modo especial àquelas encaminhadas pelo MEC. Na sequência, a Comissão Especial buscou encontrar os pontos de convergência entre o documento originalmente encaminhado pela CEB/CNE às duas Audiências Públicas Nacionais e aquele apresentado pela SETEC/MEC. O debate foi realizado essencialmente em conjunto pelas duas referidas Comissões Especiais, buscando garantir a necessária coerência entre os dois documentos normativos em processo de definição, bem como de ambos com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Com esse propósito, inicialmente, foi dada uma nova versão para o Projeto de Resolução, o qual foi amplamente debatido na Câmara de Educação Básica. Após a obtenção de um consenso preliminar na CEB/CNE em torno do Projeto de Resolução, foi dada nova redação ao Parecer normativo, para retomada dos necessários debates, tanto no âmbito da Comissão Especial, quanto da Câmara de Educação Básica, com a participação da SETEC/MEC.

Na reunião da Câmara de Educação Básica, do dia 1º de junho de 2011, entretanto, o Secretário da SETEC/MEC entregou um documento resultante dos debates promovidos por aquela Secretaria, a partir do dia 23 de maio de 2010, com representantes do CONIF e Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como educadores dos campos “Trabalho e Educação, e Educação de Jovens e Adultos”, da ANPED, manifestando discordância em relação ao texto da Comissão Especial, reiterando, a título de “substitutivo”, o “Documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC, em 2010, intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate”, por entender que o mesmo “expressa os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à Educação Profissional”.

Com essa nova comunicação do Secretário da SETEC/MEC, a Câmara de Educação Básica decidiu interromper momentaneamente o debate em curso na Câmara e reorientá-lo para a identificação dos reais pontos de discordância entre as duas posições. Em 19 de julho de 2011, a Portaria CNE/CEB nº 2/2011 constituiu Comissão Especial integrada pelos seguintes Conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos, os quais decidiram assumir em conjunto a

relatoria do Parecer. Buscou-se, então, identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos e que garantisse, não apenas a manutenção, mas principalmente o aprimoramento da necessária qualidade da Educação Profissional e Tecnológica. Esta é, inclusive, uma das prioridades manifestas do Senhor Ministro da Educação e da Senhora Presidente da República no Projeto de Lei no qual o Executivo apresentou ao Congresso Nacional suas propostas para o Plano Nacional de Educação no decênio 2011-2020, bem como em relação à Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dos trabalhadores brasileiros.

Após a definição de um novo roteiro para a redação do Parecer de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a CEB decidiu adotar uma nova sistemática de relatoria conjunta do Parecer e do anexo Projeto de Resolução, os quais passaram a ser relatados por todos os integrantes da Comissão Especial constituída no âmbito da Câmara de Educação Básica. O objetivo último almejado era o de concluir com sucesso este Parecer ao longo do primeiro trimestre do corrente ano, uma vez que esse debate já está ultrapassando seu segundo ano de estudos no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, na reunião ordinária do dia 7 de março de 2012, a qual contou com as honrosas presenças dos novos Secretários de Educação Profissional e Tecnológica, Marco Antonio de Oliveira, e de Educação Básica, Cesar Callegari, à vista das inúmeras sugestões que ainda estavam sendo encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio Ministério da Educação, decidiu-se adotar providências, de acordo com o seguinte calendário, em relação à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

1. disponibilizar no site do Conselho Nacional de Educação e no Site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no Portal do MEC, a última versão das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, em regime de Consulta Pública Nacional, até o dia 19 de abril do corrente ano;

2. realizar, no Auditório “Professor Anísio Teixeira”, em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação, no dia 9 de abril de 2012, no horário das 14 às 18 horas, uma nova e conclusiva audiência pública nacional sobre as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais;

3. concluir este trabalho preliminar até a manhã do dia 6 de maio, para que a Câmara de Educação Básica tenha condições de apreciá-lo conclusivamente e aprová-lo, em sua reunião ordinária do dia 9 de maio de 2012.

### **Por que novas Diretrizes?**

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 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 Artigo 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. O Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 1º da LDB define que *a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*, e o inciso XI do Artigo 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 Artigo 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 Artigo 37 da atual LDB, determina que *a Educação de Jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional*. O novo Artigo 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 Artigo 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 semi qualificados, adaptados aos respectivos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre as atividades de planejamento, supervisão e controle de qualidade e as de execução, no chamado “chão de fábrica” ou similar. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico científico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. Nesse ambiente, a baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão do trabalho começaram a passar por modificações estruturais cada vez mais aprofundadas. Um novo cenário econômico e produtivo começou a ser desenhado e se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas.

Em consequência, passou-se a requerer, cada vez mais, sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; Educação Profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. A partir das décadas de 70 e 80 do último século, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de Educação Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade da oferta. Os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais.

Por outro lado, o exercício profissional de atividades técnicas de nível médio vem passando por grande mutação, decorrente de mudanças de ordem sociopolítica que implicam na construção de uma nova sociedade que enfatiza a cidadania, superadas, assim, as condicionantes econômicas impostas pelo mercado de trabalho.

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual,

pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já conquistados.

### **Perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho**

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Portanto, deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade.

Observa-se atualmente a existência de um aparentemente claro consenso dos diversos atores sociais quanto à real importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do país. Entretanto, existem divergências profundas tanto em relação ao significado desse desenvolvimento, que deve ser entendido como sustentável e solidário, bem como quanto ao papel a ser desempenhado pela própria Educação Profissional e Tecnológica nesse processo.

Em relação ao desenvolvimento social, explicita-se a clara rejeição aos modelos tradicionais excludentes e não sustentáveis, os quais, social e ambientalmente, envolvem concentração de renda e submissão à clássica divisão internacional do trabalho. É inaceitável um modelo de desenvolvimento econômico centrado na dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais, bem como no estímulo à competição, na promoção do individualismo e destruição dos valores essenciais das culturas populares. Em seu lugar, numa perspectiva inclusiva, defende-se um modelo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental no qual a inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento. Este entendimento caminha na esteira dos movimentos sociais que afirmam, nas sucessivas edições do Fórum Social Mundial, que é possível, viável e desejável a construção de um outro mundo muito melhor e que seja efetivamente inclusivo, sustentável e solidário.

Nesta perspectiva, deve-se adotar uma concepção educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país e a Educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade, até mesmo porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido. É bastante evidente que a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. Para tanto, é essencial desmistificar a pretensa correspondência direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho.

Esta relação linear e fictícia é fortemente disseminada pela mídia e assumida por políticos e governantes como o eixo central dos discursos políticos. Ela é, até mesmo, considerada de fundamental importância quando da definição das políticas públicas de trabalho, contribuindo para uma explosão da oferta de cursos e programas de Educação Profissional desconectados da realidade de um mundo do trabalho em estado de permanente evolução e de profundas alterações estruturais e conjunturais.

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

Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do *Conhecimento* passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos.

No plano teórico, este posicionamento significa assumir um confronto mais direto com as teorias do capital humano e suas variantes contemporâneas, como por exemplo, as que apontam para a centralidade do capital social, demonstrando a sua incapacidade de explicar ou contribuir com a elaboração de políticas públicas de trabalho, emprego e renda que, de fato, tenham condições de incluir, de forma cidadã, milhões de pessoas no mundo do trabalho.

No plano político, como já foi enfatizada, esta linha de raciocínio implica ir além do campo estritamente educacional para atuar, também e simultaneamente, nos campos da produção, da prestação de serviços e do próprio Estado, envolvendo os sujeitos trabalhadores nesse debate, na perspectiva da construção de um verdadeiro consenso quanto à importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento inclusivo, sustentável e solidário, conforme reiteradamente apontado nas constantes intervenções ocorridas no Fórum Social Mundial, em termos de outras formas de organização do trabalho, em cooperativas, associações, comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, caboclos etc.

Para que essa educação integrada e inclusiva possa se constituir em efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assuma uma amplitude verdadeiramente nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. Para que isso possa ocorrer, é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação, colaboração e cooperação entre as diferentes esferas públicas, nos diferentes níveis de

poder. Em nível nacional, por exemplo, exige-se amplo esforço de intercomplementaridade entre o MEC e outros Ministérios, tendo em vista a real articulação com outras políticas setoriais. Se considerarmos o âmbito interno do Ministério, teríamos que enfatizar a efetiva articulação e cooperação entre suas Secretarias e com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e no âmbito externo, a cooperação e articulação com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica das redes públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, bem como com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Em cada Unidade da Federação, enfatizar a necessária intercomplementaridade entre o respectivo sistema estadual ou distrital de ensino, as instituições públicas de educação básica e superior e os sistemas municipais de ensino. Isso tudo pressupõe, igualmente, a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pela definição de políticas setoriais no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Uma política educacional dessa natureza requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas a diversos ministérios responsáveis pela definição e implementação de políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar a Educação Profissional de forma integrada e inclusiva como política pública educacional é necessário pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação, por exemplo, das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implantação de pólos 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 idéias e de concepções pedagógicas” (inciso II do Artigo 3º da LDB) e que relacionem permanentemente “a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (inciso IV do Artigo 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 idéia 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 idéias 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: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais’. Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular”, inclusive, acrescenta-se, para a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em relação à organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por Eixo Tecnológico, o referido Parecer entende que a mesma “fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta da formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior”.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, assim caracteriza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos arts. 30 até 34:

*Artigo 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.*

*Artigo 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.*

*Artigo 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 inter complementar idade, 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).*

*Artigo 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.*

*Artigo 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 idéia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar. Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação*

*e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético social.*

*É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum. A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade.*

Finalmente, é oportuno reafirmar que a Constituição Federal, dentre os direitos fundamentais do cidadão, situa a Educação Profissional e Tecnológica na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade.

### **Articulação com o Ensino Médio regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**

O Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 36-A da LDB. A oferta da Educação Profissional Técnica, além de poder ser oferecida subsequentemente ao Ensino Médio, pode ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, seja integrado em um mesmo curso, seja de forma concomitante com ele, em cursos distintos, no mesmo ou em diferentes estabelecimentos de ensino. O que não pode, é ofuscar a oferta da Educação Básica, a qual propicia à Educação Profissional os necessários fundamentos científicos e tecnológicos.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu as bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assinala que a profissionalização no Ensino Médio “responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio”. Assim, a “profissionalização nessa etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata”. Diz, ainda, que o Ensino Médio “tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária

*necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada”.*

Sempre e em qualquer das formas articuladas ou na forma subsequente, é condição necessária que o estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio possa receber o correspondente Diploma de Técnico, que tenha concluído o Ensino Médio, cursado regularmente, na chamada idade própria, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### **Escolha do curso e das parcerias**

As decisões das mantenedoras, tanto da rede pública como privada, para a escolha da oferta de um curso de Educação Profissional e Tecnológica, pressupõem um diagnóstico da conjuntura de necessidades/possibilidades/consequências a partir da realidade onde está inserida a instituição de ensino. Estes dados podem ser obtidos em levantamentos e estudos junto às organizações da comunidade, instituições do mundo do trabalho e entre ex-alunos e estudantes do Ensino Médio. Essas informações podem ser obtidas, também, em dados secundários disponíveis na internet e em outras publicações de domínio público.

É relevante que se registre o que tem sido relatado pelos gestores educacionais em relação a algumas das diferentes variáveis que são levadas em consideração na opção de oferta de um curso:

- falta de profissionais devidamente qualificados em determinados segmentos profissionais e/ou regiões;
- aumento/abertura de oportunidades de trabalho em setores determinados da economia em evolução;
- crescimento do mercado de trabalho formal, convivendo com outro informal, frequentemente precário, especialmente alimentado pelo movimento das terceirizações;
- evasão, especialmente nos cursos superiores, por motivos diversos, entre os quais deficiências de aprendizado em escolaridade anterior, necessidade de trabalho, dificuldades financeiras, o que acarreta consequente busca pela formação técnica (menor custo x menor tempo x mais oportunidades de trabalho);
- solicitações de gestores públicos e privados, movimentos sociais e sindicais.

Da simples listagem, num pequeno rol de variáveis, já se depreende que ações colaborativas podem concorrer para atender aquelas variáveis, mediante parcerias.

Para a efetivação de ações colaborativas podem ser formadas *parcerias*, as quais não são comuns na realidade de grande parte das escolas e dos sistemas de ensino. Acredita-se que não são usuais, especialmente por concepções e procedimentos burocráticos, ou melhor, à cultura do “não pode”, ou do “não é permitido”, ou ainda, do “não é legal”. Não é admissível haver espaços produtivos privilegiados de empresas e organizações que fiquem ociosos em determinados turnos, sem que possam vir a ser utilizados pelas Instituições Educacionais para tornar mais eficaz o desenvolvimento profissional, garantindo mais eficiência e eficácia em cursos destinados à Educação Profissional Técnica e Tecnológica, que até deixam de ser oferecidos pela falta de laboratórios e ambientes especiais nas escolas. Apenas a título exemplificativo, pode ser apresentada a situação em que setor, espaço ou equipamentos de empresas não funcionem em algum período, no qual ficam ociosos, podendo ser objeto de parceria para utilização pelas escolas, desde que condizentes com o indicado nos seus projetos pedagógicos. Deste modo, são viabilizados cursos que dificilmente seriam oferecidos, por conta de impossibilidade de a escola obtê-los, pelo custo ou pelo seu rápido sucateamento decorrente do surgimento de novas tecnologias.

Sinteticamente, pode-se conceituar parceria como a união voluntária de pessoas para alcançar um objetivo comum. Para que haja parceria, portanto, é necessário,

além do objetivo comum, vontade e não obrigação das partes, e que haja, pelo menos, duas “pessoas” que constituam as “partes”, que sejam os “partícipes” ou “participantes” dessa união. Nesse sentido, pessoa física e jurídica, pública ou privada, enquanto agirem com outra no cumprimento de obrigação legal, não é parceira, só o sendo se, voluntariamente, houver ajuste de ação que vá além do que a lei a obriga.

A parceria se efetiva formalmente mediante acordo firmado entre as partes. O acordo entre instituições privadas se efetiva mediante diferentes tipos de contratos regulados pelo Código Civil, que independem do poder público. Quando uma das partes é instituição pública, esta deve obedecer às normas do Direito Administrativo e, ainda, a regras próprias do ente federado a que pertencer.

Enquanto, porém, não implicar em ônus e dispêndios financeiros diretos para o setor público, enunciando mútuo compromisso, pode ser celebrado instrumento com variadas designações (acordo, ajuste, termo, protocolo etc., de cooperação, de colaboração, de intercâmbio, de intenções etc., seguidos de qualificativos, como técnico, científico, cultural, acadêmico ou outros, adequados a cada caso). Implicando em qualquer ônus, o acordo é concretizado pelo órgão público, conforme o caso, por um dos diferentes instrumentos específicos previstos pela legislação brasileira e cumpridos seus requisitos: Contrato, com associação, fundação ou com sociedade (empresa) desde que para fins não econômico financeiros;

Convênio, com pessoa jurídica de direito público, com associação ou fundação, e com sociedade (empresa) para fins não econômico-financeiros; Contrato de gestão, com Organização Social (OS); Termo de parceria, com Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Cabe destacar, em outro nível, uma possibilidade mais ampla de parceria intergovernamental, que pode ser estabelecida mediante *arranjos cooperativos* visando ao desenvolvimento da educação, inclusive da Educação Profissional e Tecnológica, como forma de efetivação da implementação do regime de colaboração entre entes federativos. Tais arranjos são constituídos sob as formas de associativismo territorial e consorciamento, no geral, como forma de colaboração horizontal entre Municípios, podendo ter participação e apoio da União e do respectivo Estado, bem como de instituições não governamentais. É oportuno destacar, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 1/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

## **A diversidade e a Educação Profissional e Tecnológica**

É da maior importância, na definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o adequado tratamento das questões relativas à profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como à Educação Escolar Indígena, à Educação Escolar Quilombola e à Educação do Campo.

### **Profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define a educação especial 20 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 68. O Artigo 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 Artigo 215, em seu § 1º, a Constituição garante que *o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras* e, no Artigo 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 Artigo 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.<sup>1</sup>

## **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

---

<sup>1</sup> 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.

(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, caçaras, 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 Artigo 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. No caso da Educação Profissional no campo devem ser consideradas as orientações dadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

A formulação de propostas de Educação Profissional de Nível Técnico para essas populações implica necessariamente na análise de suas realidades e na construção de um projeto político pedagógico que considere as especificidades do campo, as lutas dos povos do campo e o seu direito à terra e ao território.

O contexto da questão rural/campo, no Brasil, é tenso e complexo. Ele envolve diferentes lógicas de produção agrícolas polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de *commodities* – o agronegócio ou agricultura industrial.

Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações, na segunda há uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo.

Este mercado é também o de máquinas, fertilizantes, agrotóxicos e sementes. Há uma forte dominação econômica e uma hegemonia cultural do agronegócio sobre a agricultura camponesa, relacionada ainda por muitos ao atraso ou considerada em vias de extinção ou de subordinação. Porém, a insustentabilidade do modelo industrial evidenciada nas crises de produção e distribuição de alimentos e de preservação ambiental abre perspectivas para um projeto alternativo de desenvolvimento do campo. Tal projeto não tem ainda uma formulação precisa, acabada, exatamente porque está sendo construído nos embates. Alguns aspectos mais consensuais que têm sido destacados envolvem a soberania alimentar como princípio organizador da agricultura, a democratização da propriedade e do uso da terra, uma nova matriz produtiva e tecnológica, com base na agroecologia, e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação.

A Educação Profissional e Tecnológica do campo implica formar educandos para a análise dessa realidade e das contradições reais envolvidas e no diálogo com os movimentos sociais do campo. O que traz a necessidade de uma rediscussão das finalidades educativas ou dos objetos dessa educação. Duas vertentes predominam: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agroexportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de

assistência técnica aos agricultores. De modo geral, os cursos da educação profissional não são destinados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores.

É importante destacar que a Educação Profissional do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a formação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, entre outras, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo. Toma-se como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. A centralidade está no trabalho, na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade.

Nesse sentido, faz-se necessária a valorização do saber da experiência, sem o qual se perde a sabedoria e a ciência da produção de alimentos voltada para a reprodução da vida.

Este deverá se dar de forma articulada com o diálogo com a ciência e a tecnologia. Trata-se de uma formação para o trabalho cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo a sua crítica (e superação) desde o princípio de que as tecnologias que interessam são as que efetivamente se constituem como forças de valorização e preservação da vida.

Um desafio teórico-pedagógico específico à formação politécnica dos trabalhadores do campo é articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base da organização da produção moderna com uma compreensão mais profunda dos processos produtivos agrícolas que implicam uma interação necessária entre o ser humano e a natureza na sua dinâmica viva, flexível e não completamente planejável, que então desenha processos de trabalho específicos, criadores de uma cultura com traços específicos e também de formas de luta social com características específicas. A concepção metodológica de educação do campo pautada em uma organização curricular integradora exige reorganizar os tempos e espaços educativos. A alternância pode potencializar esse processo formativo, trazendo as questões da vida para que as pessoas entendam sobre o que são, o que pensam e como agem.

Os cursos propostos devem, pois, favorecer o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo à população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano.

Como já indicado, há dois modelos de produção agrícola no Brasil. Um constituído por pequenos produtores com atividade agropecuária familiar individual, camponesa, ou organizada pelo associativismo e, outro, associado à exploração agropecuária fundamentada no grande capital e no aporte de insumos externos. Este absorveu, por muito tempo, um número expressivo de técnicos agrícolas, tendo sido essa uma das razões que influenciaram a adoção do modelo atual de ensino agrícola, orientado para a chamada *escola-fazenda*, onde predomina o princípio do *aprender a fazer fazendo*, direcionado para um sistema de produção agrícola convencional em grande escala.

É fato que a diversidade existente na agropecuária, resultante de um conjunto de fatores econômicos, socioculturais e tecnológicos, e as dimensões continentais do Brasil, aumentam as dificuldades e desafios impostos ao ensino agrícola para dar conta das diferentes demandas. Por um lado, não há como negar que existe forte movimento na busca de sistemas de produção agropecuária de base sustentável que possam responder a desafios atuais como as ameaças a agro-biodiversidade, a dependência de energias não renováveis, a poluição do solo e da água, a preservação da cultura e saberes de comunidades tradicionais e o desenvolvimento local. A agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente e faz parte de uma luta política. Ao mesmo tempo, caracteriza-se um novo paradigma

técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável. Os sistemas orgânicos de produção, fundamentados em princípios agroecológicos, incorpora tecnologias e práticas que buscam a sustentabilidade dos agro-ecossistemas. Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno socioeconômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população.

Desta forma, o ensino agrícola requerido pela sociedade se caracteriza pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis do ponto de vista socioambiental. Para tanto, o desafio é o da oferta de uma educação profissional que seja comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira e que considere o histórico das lutas pelo direito à terra em nosso país.

O ensino agrícola deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio e também extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *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 Artigo 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 Artigo 206 da Constituição Federal e do inciso III do Artigo 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 étnicoculturais, 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<sup>2</sup>, 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;

<sup>2</sup> 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.

- perfil do pessoal docente e técnico;
- certificados e diplomas.

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

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

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

Podem, também, ser implementados cursos e currículos experimentais não constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, desde que ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino. Ao MEC, cabe organizar e divulgar Cadastro Nacional de Instituições de Ensino voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e Estudantes Matriculados e Certificados ou Diplomados, no âmbito do Sistema Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SISTEC).

O Ministério da Educação, na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, deve promover, periodicamente, a avaliação das políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, demais órgãos e redes dos respectivos sistemas de ensino e representantes do mundo do trabalho, garantida a divulgação dos resultados. Esta avaliação tem a finalidade de propiciar melhoria da qualidade; orientação da expansão de sua oferta, para cada eixo tecnológico; promoção da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência, no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional; cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento das demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos, e respeito à diferença e à diversidade.

A relação da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento socioeconômico exige a consciência de que um país não logra êxito sem o domínio crítico e ético do conhecimento científico-tecnológico, desde sua construção à sua aplicação e transferência. Pretende-se a formação de profissionais que em suas atividades produtivas busquem o uso consciente e, conseqüentemente, a preservação dos recursos naturais de modo a extrair os meios que favoreçam a melhoria da qualidade de vida da população brasileira com a necessária responsabilidade socioambiental. Neste sentido, a oferta dos cursos técnicos de nível médio deve apoiar-se nos necessários enlances 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 (Artigo 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 Artigo 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 Artigo 41 da LDB, quanto o § 2º do Artigo 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 Artigo 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 Artigo 36, presente na Seção IV, dedicada ao Ensino Médio, foi revogado e passou a vigorar como *caput* do Artigo 36-A, na Seção IV-A, dedicada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Igualmente, o § 4º do Artigo 36 passou a vigorar como parágrafo único do referido Artigo 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 Artigo 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 Artigo 36-A).

O Artigo 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 Artigo 211 da Constituição Federal, reafirmado pelo Artigo 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 Artigo 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 Artigo 36-B, o Artigo 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 Artigo 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 Artigo 36-B. São cursos não diretamente articulados com este, pois são “destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Devem obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, bem como “as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico”. Essa oferta é restrita para quem já tenha concluído o Ensino Médio, cursado regularmente, na chamada idade própria, ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Médio é pré-requisito para a matrícula. As cargas horárias mínimas, conseqüentemente, dependendo da 40 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:

<b>Forma</b>	<b>Oferta</b>	<b>Horas*</b>
<b>ARTICULADA INTEGRADA</b>	<b>Integrada</b> 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.
	<b>Integrada</b> 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.
	<b>Integrada</b> 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

**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.

**Concomitante** com o Ensino Médio regular, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis.

**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.

**SUBSEQUENTE**

Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada após a conclusão do Ensino Médio regular ou na modalidade de EJA

escola e para o estudante. 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.

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.

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. 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<sup>3</sup> 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

<sup>3</sup> A *qualificação profissional*, adjetivada de *técnica* neste parecer, difere da “qualificação profissional” equivalente à “formação inicial e continuada”, conforme inciso I do § 2º do Artigo 39 da atual LDB, com a alteração trazida pela Lei nº 11.741/2008.

do Artigo 36-D da LDB). Essa oportunidade de qualificação para o trabalho pode ser oferecida como módulo ou etapa com terminalidade, de um curso técnico de nível médio, ou de forma independente, como curso de qualificação profissional, integrante de um itinerário formativo de técnico de nível médio, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos até a conclusão da correspondente habilitação profissional técnica de nível médio. Neste caso, tais cursos somente podem ser oferecidos por instituição de ensino que tenha autorizada, também, a respectiva habilitação profissional técnica. Seu concluinte faz jus a certificado de Qualificação Profissional Técnica, para fins de exercício profissional e de continuidade de estudos até a obtenção do diploma de técnico. A regra para que isso aconteça é a de que “cada etapa caracterize uma qualificação para o trabalho”. Essa é cláusula pétrea a ser obedecida.

Para matrícula em um etapa ou módulo inicial, que integre um itinerário formativo de determinada habilitação profissional técnica de nível médio, podendo, inclusive, excepcionalmente, a critério do respectivo sistema de ensino, ser ofertada como curso de qualificação profissional, deve ser exigido como pré-requisito mínimo de escolaridade, a conclusão do Ensino Fundamental, estando, conseqüentemente, em condições de matrícula no Ensino Médio. Tais alunos, entretanto, devem ser estimulados a cursar o Ensino Médio na forma concomitante, sendo alertados no sentido de que a conclusão do ensino médio é condição essencial para que o concluinte do itinerário formativo venha a obter o correspondente diploma de técnico, não sendo permitida, todavia, a matrícula nos módulos finais da habilitação profissional técnica de nível médio sem a correspondente matrícula no ensino médio.

A especialização profissional técnica de nível médio oferecida em continuidade, para quem já é portador do correspondente diploma de técnico de nível médio, de acordo com o itinerário formativo planejado pela instituição educacional, complementa a habilitação profissional nesse nível de profissionalização e deve apresentar-se como intimamente vinculada às exigências e realidade do mundo do trabalho. Só pode ser oferecida essa especialização técnica de nível médio a quem já tenha sido devidamente habilitado como técnico de nível médio em habilitação profissional do correspondente eixo tecnológico.

A Lei nº 11.741/2008 revogou o parágrafo único do antigo Artigo 41 da LDB, recolocando-o como *caput* do Artigo 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 Artigo 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 Artigo

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 Artigo 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 Artigo 206 da Constituição Federal, no inciso IX do Artigo 3º e no inciso IX do Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 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 Artigo 12 diz respeito às incumbências das instituições educacionais, a partir da “execução e elaboração de sua proposta pedagógica”. O Artigo 13 trata das incumbências dos docentes, a partir da “participação da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. O Artigo 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 Artigo 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 (Artigo 80), exceto para o Ensino Fundamental (§ 4º do Artigo 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 Artigo 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

---

#### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012**

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do Artigo 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 quilombos de que trata o Artigo 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:

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, 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.

Artigo 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.

Artigo 5º Observado o disposto no Artigo 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**

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

- I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONGs e outras instituições comunitárias;

II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;

III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;

VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

### **TÍTULO III**

#### **DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Artigo 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**

Artigo 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o Artigo 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.

Artigo 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 Artigo 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Artigo 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;

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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 Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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 Artigo 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.

Artigo 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Artigo 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.

Artigo 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;<sup>17</sup>

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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no Artigo 51 desta Resolução.

Artigo 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.

Artigo 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**

Artigo 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.

Artigo 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no Artigo 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;

### 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.

### 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.

§ 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.

§ 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.

## **TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Artigo 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no Artigo 208 da Constituição Federal.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no Artigo 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.

Artigo 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

*RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA*

ANEXO:

**(\*) PARECER CNE/CEB Nº 16/2012 – CEB – Aprovado em 5.6.2012**

**ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*

---

\* Homologado em 14.11.2012.

**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

## **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. (CONAE, 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 Artigo 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<sup>1</sup> 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),<sup>2</sup> com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/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 Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPP/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

---

<sup>1</sup> Faxinais são comunidades rurais que se estabeleceram no centro-sul do Paraná e que se constituíram historicamente como mecanismo de autodefesa do campesinato local buscando assegurar sua reprodução social em conjunturas de crise econômica como a do tropeirismo e durante o ciclo da erva-mate, ou seja, entre meados do século XIX e a década de 30 do século XX. Tais comunidades possuem formas peculiares de apropriação do território tradicional, baseadas no uso comunal das áreas de criadouros de animais, recursos florestais e hídricos e no uso privado das áreas de lavoura, onde é praticada a policultura alimentar de subsistência com venda de pequeno excedente. Baseados em normas de conduta e de uso ambiental próprias, sobretudo na combinação de uso comum e privado dos recursos naturais, os faxinais são considerados uma forma de organização camponesa diferenciada no sul do país. (<http://www.ocarete.org.br/povos-tradicionais/faxinais>) Acesso em 16/6/2012).

<sup>2</sup> Em 2011, esta secretaria passou a ser nomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

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), SEPPPIR, 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](mailto: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 SEPPPIR. O mesmo texto foi disponibilizado no site da SEPPPIR 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 mandatário, 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 quilombamento 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 Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam “remanescentes de quilombos” e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O’Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

*O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de*

*população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p. 2)*

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”.

Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades.

## **2.2 Os quilombos urbanos**

O conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem ao meio rural.

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravidão ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação.

Segundo Silva, E. (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Já Barbosa (s/d) afirma que estas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades.

Para Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos do passado tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Castro (2005) discute que, mesmo com a perseguição, vários bairros nasceram sobre as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos, ainda, o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram, na década de 30, na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje bairro Três Figueiras, cujo metro quadrado é o mais valorizado da capital do Rio Grande do Sul. Esses espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescentem-se a essa reflexão os estudos de Vilasboas et al. (2010) sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre. Esses afirmam que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram, nessa cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural, evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da capital gaúcha.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas. Segundo Silva, G. (2011), além daquelas que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação em movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades e se urbanizando. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras, grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, dentre outras.

A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a conseqüente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo. (SILVA, G., 2011)

Silva, G. (2011) ainda reflete: “Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial.” (p. 23-24)

### **2.3 Comunidades quilombolas no Brasil: dados escolares e legais**

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem em Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado, em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA).

De acordo com o Censo Escolar de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal.

Em 2010, havia nessas escolas 31.943 funções docentes.<sup>3</sup> Destas, 31.427 professores atuavam em escolas públicas e 516, em escolas privadas. Dos professores das escolas públicas, 9.754 trabalhavam nas estaduais, 21.624, nas municipais, e 49, na federal.

Estavam matriculados na Educação Básica, em 2010, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desses, 207.604 nas escolas públicas e 2.881, nas privadas. Dos estudantes da escola pública, 42.355 estavam nas estaduais, 165.158, nas municipais e 91, na escola federal.

Do total de estudantes matriculados no Brasil, 15,2% encontravam-se na Região Norte, 68% na Região Nordeste, 10,9% na Região Sudeste, 3,1% na Região Sul, 2,8% na Região Centro-Oeste.

Do total de matrículas estaduais, 12,4% diziam respeito à Região Norte, 68,5% à Nordeste, 17,4% à Sudeste, 0,6% à Sul e 1,1% ao Centro-Oeste.

Do total de matrículas municipais, 16,2% estavam na Região Norte, 67,6% na Nordeste, 9,2% na Sudeste, 3,7% na Sul e 3,2% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas federais, 100% estavam na Região Nordeste, já que o Censo de 2010 encontrou apenas uma escola.

Do total das matrículas públicas (federal, estadual e municipal), 15,5% encontravam-se na Região Norte, 67,8% na Nordeste, 10,9% na Sudeste, 3,1% na Sul e 2,8% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas privadas, 0% está na Região Norte, 82,9% na Nordeste, 13,1% no Sudeste, 1,1% no Sul e 3% no Centro-Oeste.

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação,<sup>4</sup> certificação<sup>5</sup> e titulação<sup>6</sup>. 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

---

<sup>3</sup> A definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da Federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina) (INEP, 2009, p. 18).

<sup>4</sup> Comunidades Identificadas são aquelas com processo aberto na Fundação Cultural Palmares (FCP) e que não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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).

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” (Artigo 2º do Decreto nº 4.887/2003).

Na opinião de Arruti (2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Segundo esse autor:

*Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto-reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. (p. 85)*

Cabe destacar o fato de esse novo decreto tanto incorporar uma perspectiva comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades, e não de indivíduos) quanto dar à noção de “terra” a dimensão conceitual de território (ARRUTI, 2008, p. 85).

Em 24 de março de 2004, é publicada a Instrução Normativa nº 16 (IN 16) do INCRA, com a finalidade de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desinvasão,<sup>7</sup> 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 Artigo 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.

---

<sup>7</sup> Termo técnico que designa a remoção de não quilombolas das terras já demarcadas.

De acordo com Shiraishi Neto (2007), se fizermos uma leitura dos diversos dispositivos jurídicos internacionais que foram “acordados”, “assinados” e “ratificados” pelo Brasil, os quais fazem referência aos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva, tal como são designados os diversos povos e comunidades tradicionais no país, compreenderemos melhor o processo de luta pelo reconhecimento desses grupos. No Brasil, assistimos a uma ampla mobilização pelo reconhecimento de direitos, protagonizada pelos povos indígenas, povos quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros.

Do ponto de vista da luta por reconhecimento e pelo direito desencadeada pelas comunidades quilombolas, cabe destacar a importância dessas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário e os avanços que elas trouxeram para a sociedade mais ampla e para os quilombolas, indígenas e outros povos tradicionais, de modo específico. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma delas.

A Convenção 169 foi adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989. Em junho de 2002, como resultado da força das reivindicações dos movimentos sociais e ressaltando o caráter aplicado do conceito de “terras tradicionalmente ocupadas”, o governo brasileiro ratificou essa Convenção, por meio do Decreto Legislativo nº 143, assinado pelo presidente do Senado Federal.

Segundo Almeida (2007), a Convenção 169 reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação e reforça, em certa medida, a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas. Ainda segundo esse autor, a ratificação da Convenção 169 enfatiza os instrumentos de redefinição da política agrária, favorece a aplicação da política ambiental e de políticas étnicas, reforçando os termos da implementação de outro dispositivo transnacional, a saber, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), cujo texto foi firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, e aprovado pelo Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 2/94.

Shiraishi Neto (2007) aponta outras importantes características dessa mesma Convenção: o documento não faz distinção de tratamento aos “povos indígenas” e “tribais”, ou seja, ambos têm peso semelhante. Ao mantê-lo assim, todavia, a Convenção alarga as possibilidades de maior abrangência e inclusão de outros grupos sociais. As situações vivenciadas por esses grupos não se vinculam, necessariamente, a um período temporal ou a um determinado lugar. O que deve ser considerado no processo de identificação é a forma de “criar”, “fazer” e “viver”, independentemente do tempo e do local, importando assinalar que o referido critério distintivo da noção de “povo” não é o mesmo do direito internacional.

O autor ainda afirma que, para a Convenção 169, o critério de distinção dos sujeitos é o da consciência, ou seja, da autodefinição. Em outras palavras, é o que o sujeito diz de si mesmo, em relação ao grupo ao qual pertence, que deve ser considerado. Nesse sentido, a ratificação e a promulgação da Convenção 169 pelo Estado brasileiro têm provocado e promovido uma ruptura no mundo jurídico, que sempre esteve vinculado aos intérpretes autorizados da lei.

A Convenção 169 também prevê o processo de participação e de consulta que envolve os povos e as comunidades tradicionais. Segundo o Artigo 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:

*Artigo 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 Artigo 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)<sup>8</sup> pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a

---

<sup>8</sup> Lei nº 601/1850 (Lei de Terras). “Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte: Artigo 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Império com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente. Artigo 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

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 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

---

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”.

de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica. (LEITE, 1991)

Segundo Santos, M. (2007), é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está. Dessa forma, a igualdade dos cidadãos supõe para todos uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não seria vivida com um mínimo de dignidade. Isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando a uma densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. Em um território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso da sociedade brasileira. (SANTOS, M., 2007, p. 144-145)

Portanto, pensar a questão quilombola e o território é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades quilombolas, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da terra, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação. (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2005)

Segundo Silva, G. (2011), não se pode esquecer, nesse contexto, da importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da terra é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas pela coletividade, e a comunalidade entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo baseado no etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a *terra* e o *território*, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a terra e sua permanência nela. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a terra e o território, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles experienciadas, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços socioculturais e geográficos, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há também movimentos diferenciados quando os jovens criam projetos de geração de renda e projetos culturais diversos, lançando mão da recriação de técnicas e costumes ancestrais adotadas historicamente pela sua comunidade ou ainda praticam e difundem a cultura viva do próprio quilombo como forma de afirmação e valorização

identitária. Fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla, quer seja no trato com a terra, quer seja na relação com o território, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A educação é um direito de todos, e, nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas. Por isso, essa instituição precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

### **3.2.4 Direito à educação**

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensar os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No Artigo 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:

**Artigo 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.

**Artigo 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)*

**Artigo 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):

**Artigo 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):

*Artigo 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 elle,, 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.<sup>9</sup>

Ao invés de obstáculos, tais características devem ser pensadas como desafios de ampliação para as identidades e expectativas das atuais e inúmeras comunidades negras rurais quilombolas e todas as formas de políticas públicas a elas destinadas. No Brasil, as comunidades negras rurais quilombolas – e as políticas públicas envolvidas – devem também pensar nas experiências da pós-emancipação. A experiência dos quilombolas no país não se esgota num dado passado da escravidão. É fundamental

---

<sup>9</sup> 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.

entender a sua formação, expectativas identitárias, a constituição da ideia de “nação” no alvorecer do século XX etc.

Em diversas áreas – com peculiaridades sócio-demográficas – cativos e quilombos constituíram práticas socioeconômicas e culturais, a partir das quais interagiram. Existiriam “camponeses não proprietários”, “camponeses proprietários”, “atividades camponesas dos quilombolas” e o “protocampesinato escravo”. Ainda são poucos os estudos que acompanham as populações de libertos e ex-escravos e as suas expectativas de ocupação de terra na pós-emancipação. Muitas terras podem ter sido legadas por gerações de famílias de escravos e depois libertos, ocasionando conflitos com antigos senhores no pós-1888. Isso sem falar em terras doadas em testamentos para escravos e libertos. O que aconteceu com muitas comunidades quilombolas na pós-emancipação? Certamente estigmatização, intolerância, truculência e a produção de uma “invisibilidade” social travestida de um falso isolamento, algo que nunca houve historicamente.

Ainda durante o cativo, as relações da população livre pobre rural com as comunidades de fugitivos eram simbióticas. E podemos indagar em que medida a experiência de um campesinato negro (ocupações em áreas de fronteiras agrárias) se articulou com migração de populações de mocambos e terras doadas a libertos.

É importante entender os processos de formação de um campesinato negro não só a partir dos quilombos/mocambos, mas, fundamentalmente, com base nas experiências de ocupação de terra via libertos e terras doadas nas últimas décadas do século XIX e início do XX. Estudos clássicos sobre campesinato no Brasil pouco enfatizaram as conexões – em termos de apropriação da terra, territórios, memórias, mundos do trabalho – com a pós-emancipação e a questão étnico-racial. Seria uma questão fundamental para pensar a história e as políticas públicas de direitos humanos e cidadania (uma base da educação quilombola) contemporânea.

Vejam: ao longo de todo o Brasil, tanto próximas às grandes cidades, em áreas importantes da agroexportação e produção de alimentos dos séculos XVIII e XIX, como em áreas de fronteiras e mesmo em divisa com terras indígenas, são encontradas inúmeras vilas, povoados e comunidades negras. As formações históricas dessas são diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação. É possível identificar comunidades remanescentes em vários lugares, muitas das quais conhecidas pelas denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades e bairros rurais negros, também chamados de terras de preto.

Na complexidade histórica de um campesinato negro no Brasil, no alvorecer do século XX, vemos o surgimento de culturas e identidades no mundo rural. Diversos fatores econômicos, geográficos e demográficos tiveram impacto sobre essas formações sociais onde elas existiram. As estratégias para manter autonomia podiam estar combinadas a contextos geográficos e socioeconômicos diversos. Na pós-emancipação, estratégias de grupos familiares de negros ex-escravos e filhos desses podem ter sido a forma de forjarem comunidades camponesas, tentando integrar suas atividades econômicas não só com as antigas comunidades de senzalas próximas, como também junto a pequenos lavradores, homens livres, pobres, vendeiros, etc. Na perspectiva da formação de comunidades camponesas, pode-se pensar a sua constituição e as suas articulações socioeconômicas. Tal horizonte pode ser fundamental para articular as expectativas da Educação Escolar Quilombola com outros mecanismos e projetos educacionais ampliados e com perspectiva de cidadania. Nunca num sentido culturalista e pior de isolamento.

Aparentemente, detalhes da história acerca dessas questões são importantes para ampliar os sentidos de cidadania, identidade e políticas públicas que

envolvem o debate sobre a educação quilombola. Políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação. Os quilombolas de ontem e de hoje são o Brasil. Se não estiveram contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania.

É fundamental considerar que, ao falarmos de comunidades quilombolas, referimo-nos também a quilombos urbanos. Esse é um aspecto importante na história da constituição dos quilombos no Brasil. Muitas comunidades quilombolas urbanas e suburbanas existiram no período escravista, mantiveram-se após a abolição e existem até hoje. Vivem a tensão e a opressão do mercado imobiliário dos centros urbanos, que usurpa suas terras, desvaloriza suas culturas e oprime seus moradores. Essa é mais uma característica que difere as comunidades quilombolas dos demais povos do campo e que precisa ser inserida pelos sistemas de ensino, pelas escolas de Educação Básica, pelas instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na implementação destas Diretrizes.

#### **4. 2 Comunidades quilombolas e o etnodesenvolvimento<sup>10</sup>**

O trabalho humano, ao longo dos tempos, foi sendo concebido tão somente como atividade econômica que cada vez mais se distancia da experiência compartilhada entre homens e mulheres que agem sobre a natureza de modo a produzir a vida, seja na solução de desafios cotidianos, seja na inventividade de tecnologias, seja ainda na inclusão nas práticas de fazer daqueles elementos advindos de uma cultura cuja dimensão simbólica produz vasto repertório de significados.

As populações negras e quilombolas, por meio de modos próprios de manusear a terra, têm, ancestralmente, revelado modelos que, no âmbito do vivido, tornam o território um lugar de paradoxos em que a inventividade humana ora desafia a escassez decorrente da falta de direitos humanos, ora aponta para um sentimento gregário, de comunidade, que produz uma economia assentada na reciprocidade.

Uma economia de reciprocidade se efetiva na medida em que se trocam “bens sem a intermediação de dinheiro, com uma intensidade e frequência que não são comuns em outras estruturas sociais exteriores à unidade familiar de moradia” e que, em decorrência disso, torna a solidariedade uma dívida moral que “não envolve apenas o interesse pelo outro, mas também o interesse em se autoafirmar, em demonstrar que é possível dar-se ao luxo da generosidade.” (ANJOS; LEITÃO, 2009, p. 18)

Essa economia baseada em ações de reciprocidade aponta para visões de mundo em que o ato de trabalhar não é cindido do pensar e, muito menos, desagregador de um grupo que dialoga, permanentemente, com suas necessidades diárias, levando-o a não desprezar, de igual modo, soluções que muitas vezes lhe são exteriores. Tais medidas têm como princípio a garantia de uma sustentabilidade que não viola as identidades locais, dentre elas, a étnico-racial, que cimeta relações que rejeitam a excessiva produção de mercadorias, de consumo, de devastação socioambiental, e também aquelas que abarcam relações sociais sólidas que reafirmam concepções de desenvolvimento contrárias a desenraizamentos de qualquer natureza.

Muitos desses princípios são encontrados no etnodesenvolvimento, que pode ser visto como “um dos modelos possíveis de desenvolvimento alternativo, em tudo e por tudo oposto à ideologia desenvolvimentista, normalmente portadora de posturas contaminadas de autoritarismo.” (OLIVEIRA, R., p. 217, 2000) Tal modelo, cujo surgimento

---

<sup>10</sup> 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.

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 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 Artigo 208 da Constituição Federal. Deverá também atender aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o Artigo 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 Artigo 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 Artigo 208 da Constituição Federal que, na redação da Emenda Constitucional n<sup>o</sup> 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. É importante que esses equipamentos, pelo desgaste natural com o uso, sejam considerados como material de consumo, havendo necessidade de reposição.

O MEC deverá viabilizar também, por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, um processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

### **5.2.2 Ensino Fundamental**

No cumprimento do Ensino Fundamental como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB n<sup>o</sup> 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 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, Artigo 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. Lembrando 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:

*Artigo 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 Artigo 3º, a referida resolução afirma que:

*Artigo 3º (...)*

*§ 1º - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (...).*

*(...) Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.*

O § 2º desse mesmo artigo estabelece que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

No seu Artigo 4º, a Resolução institui que:

*Artigo 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:

*Artigo 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;*

*Artigo 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 Artigo 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, Artigo 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.<sup>11</sup>

Em outras situações, quando o material específico é encaminhado pelo MEC e direcionado pela gestão do ensino às escolas quilombolas e àquelas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, o processo é feito sem o devido cuidado e sem o acompanhamento de uma sistemática formação em serviço para uso adequado desse material.

É sabido da necessidade de formação de quadros qualificados para atuar na gestão dos sistemas de ensino em nosso país, bem como da dificuldade de organização dos seus processos de formação em serviço. Para esse setor, a articulação com a universidade, as ONGs, os movimentos sociais, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de assessoria, projetos de extensão universitária, cursos modulares, seminários, palestras, poderá ser

---

<sup>11</sup> 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.

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 Artigo 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, conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite.

Esse é um desafio colocado para estas e quaisquer Diretrizes Curriculares de caráter nacional, estadual ou municipal. Portanto, quanto mais próximos os sistemas de ensino e seus gestores estiverem do contexto e das comunidades para os quais suas orientações pedagógicas se dirigem, maior será a possibilidade de diálogo e compreensão dos processos de contestação e de disputa do currículo e sua realização no cotidiano da escola.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas explicitadas nestas Diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, *a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos* (p. 22).

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país e dizem respeito às etapas da Educação Básica e suas modalidades. Portanto, a ideia de um currículo aberto não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; todavia, em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas.

Ainda de acordo com estas Diretrizes, o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território.

Para tal, faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura, o trabalho e o etnodesenvolvimento são práticas que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença como quilombola e na igualdade de direitos sociais, como cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que,

necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

Nesse sentido, tal currículo deve se organizar em constante diálogo com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Deve-se considerar, portanto, que as comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

O reconhecimento das africanidades que, “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra” (OLIVEIRA, E., 2003, p. 40), deverá também ser um importante eixo orientador da ação pedagógica e do currículo da Educação Escolar Quilombola. Indo além do que é afirmado pelo autor, podemos dizer que tais concepções presentes no processo das africanidades dizem respeito à diáspora africana. A educação será, portanto fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não.

Cabe nesse aspecto um destaque: durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, foram inúmeras as situações em que os presentes fizeram denúncias de violência religiosa nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Geralmente, tais situações se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira.

Portanto, um cuidado deve ser tomado no currículo ao tematizar as questões da religiosidade, de maneira geral, e do ensino religioso, de maneira particular. Em muitas escolas, assistimos a práticas de ensino religioso que extrapolam o que está determinado no Artigo 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:

*Artigo 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.* (CONAE, 2010, p. 131-132, grifo nosso)

Essa deliberação orienta a elaboração destas Diretrizes, as quais enfatizam que a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Faz-se necessária pelo poder público a realização de um levantamento sistemático em âmbitos nacional, regional, estadual e local de dados sobre o perfil, as condições de trabalho e a formação de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola no Brasil.

A realização desse levantamento permitirá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios ações coordenadas e articuladas para a oferta de formação de magistério em nível médio para os docentes que ainda não concluíram a Educação Básica e que atuam nas escolas, bem como a formação em nível superior para aqueles que já cursaram o nível médio, mas ainda não possuem tal qualificação.

Nesse contexto, os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em Licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério em nível médio na modalidade normal de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Nas diversas regiões do país, muitos docentes que atuam em escolas localizadas em territórios quilombolas rurais residem em área urbana e mantêm pouca ou nenhuma relação com essa realidade. É possível que, mesmo aqueles que atuam em escolas localizadas dentro ou próximas aos quilombos urbanos, desenvolvam a sua prática profissional sem conhecer a realidade histórica, social, cultural e política quilombola na qual atuam.

Os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Escolar Quilombola deverão cobrir o complexo quadro dessa modalidade de educação. Caberá a eles garantir aos docentes que atuam nessa modalidade condições dignas e jornada de trabalho na forma da lei. Para tal, a colaboração entre os sistemas de ensino se apresenta como uma necessidade.

Os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

I - os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;

II - os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

III - o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

IV - os conteúdos curriculares da base nacional comum;

V - o estudo do trabalho como princípio educativo;

VI - o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

VII - a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

VIII - as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

A formação de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ainda desencadear outra ação dos poderes públicos federal, estadual e municipal: a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades.

Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que esses desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício. Os estagiários serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Tais instituições deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Nos currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores, deverão ser criados espaços, condições de estudo e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história, o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, o respeito à diversidade religiosa e sexual, as ações afirmativas e as formas de superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, dentre outros), da discriminação e do preconceito racial, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

A formação de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola tem um sentido de urgência. A necessidade de garantir o direito desses docentes à sua formação, bem como de consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de Educação Básica, impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

A efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito. Para tal, quando necessário, esses deverão assegurar a liberação dos professores em efetivo exercício e que estejam participando de processos de formação das suas atividades de docência, sem prejuízo do cumprimento da carga horária dos estudantes. Isso implicará articulação entre o poder público, os docentes, a gestão da escola, as comunidades e as lideranças quilombolas. A escola poderá discutir coletivamente e junto com representantes das secretarias de educação a melhor forma de viabilizar tal situação, incluindo a formação dos professores em atuação na Educação Escolar Quilombola como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

Durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, vários docentes e gestores quilombolas denunciaram situações de rotatividade dos professores nas escolas quilombolas e que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Essa situação pode estar relacionada às questões de ordem salarial, localização, transporte, alojamento e precariedade de várias escolas. Contudo, pondera-se que a rotatividade também pode estar relacionada com o desconhecimento desses profissionais em relação às próprias comunidades quilombolas e seus processos históricos, culturais, sociais e identitários, provocando desinteresse e rejeição de atuarem nessas escolas. Tal situação pode estar associada até mesmo a questões mais complexas como discriminação e preconceito raciais, ausência de ética profissional e posturas autoritárias em relação aos coletivos sociais considerados diversos.

A inserção do estudo e da discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos processos de formação inicial e continuada de professores, somada às condições justas e dignas de trabalho, poderá contribuir para a superação da

situação de rotatividade e provocar indagação sobre a postura e o compromisso profissional a ser assumido por aqueles que atuam na Educação Escolar Quilombola. Colocará, portanto, em outro patamar político a discussão sobre os processos educativos, a postura ética do profissional da educação, o seu direito à profissionalização e às condições dignas de trabalho e a garantia do direito à educação para as comunidades quilombolas.

Também durante as audiências públicas, vários professores quilombolas denunciaram que, muitas vezes, quando o corpo docente consegue dialogar e criar canais de consulta para a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças na organização dos seus projetos de trabalho e disciplinas, acabam por ser impedidos de dar continuidade a essas ações. Isso acontece em razão da atuação autoritária da gestão da escola, da coordenação pedagógica e até mesmo da gestão do sistema de ensino. Além de fatores ligados ao abuso de poder, essas posturas autoritárias muitas vezes advêm do desconhecimento dos próprios gestores sobre a realidade das comunidades quilombolas, bem como de posturas preconceituosas, já narradas. Também nesses casos, a inserção da discussão sobre a realidade quilombola nos processos de formação inicial e continuada de gestores apresenta-se como uma possibilidade de provocar mudanças.

Além da garantia da formação inicial e continuada, os professores em atuação na Educação Escolar Quilombola deverão ter seus direitos trabalhistas e salariais garantidos por meio de ações de reconhecimento e valorização mediante acesso a concurso de provas e títulos para inserção na carreira do magistério, garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial, condições e jornada de trabalho dignas e justas nos termos da lei.

Estas Diretrizes também orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração e em parceria com instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, a desenvolver uma política nacional de formação de professores para a Educação Escolar Quilombola. Essa tem sido uma das reivindicações do Movimento Quilombola acordada nas deliberações da CONAE (2010) e reivindicada nas três audiências públicas realizadas pelo CNE durante o processo de elaboração destas Diretrizes.

### **5.10.1 Formação inicial de professores: mais alguns aspectos**

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Assim, deverão também ser criados espaços e discussões dentro dos cursos de formação inicial de professores sobre a história das lutas quilombolas ao longo da história do Brasil e no contexto atual da sociedade brasileira. O direito à terra e ao território deverá ser tema estudado pelos docentes de todo o país nos seus processos de formação.

Faz-se necessária a construção de um programa específico de formação inicial de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola pelo Ministério da Educação que se organize com base em dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a oferta dessa modalidade de educação nas cinco regiões do Brasil, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica.

A formação inicial também poderá ser ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a escolarização dos docentes em efetivo exercício do magistério, que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Sabe-se que, atualmente, parte dessa demanda de formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola tem sido coberta por alguns cursos de Formação de Educadores do Campo; porém, isso ainda não é suficiente para atender às reivindicações e às demandas das comunidades quilombolas. Os cursos de Formação de Educadores do Campo existentes possuem currículos flexíveis e em diálogo com a população do campo, mas nem todos contemplam as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola. É importante lembrar também que as comunidades quilombolas não se localizam apenas nas áreas rurais, isto é, elas estão presentes nos centros urbanos. Essa particularidade precisa ser compreendida e abordada nos processos de formação inicial de professores.

Para a oferta da formação inicial, as instituições de Educação Superior deverão ser chamadas a participar. Os cursos poderão ter formato semelhante àqueles ofertados na Educação do Campo e na Educação Escolar Indígena, ou seja, poderão ser apresentados por módulos que abarquem o tempo escola e o tempo comunidade ou organizados de outra maneira de acordo com as condições do sistema de ensino e as demandas das comunidades quilombolas. Para tal, condições dignas de trabalho deverão ser garantidas aos docentes das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que atuarão em tais cursos.

O projeto pedagógico desses cursos de formação inicial deverá ser construído com a participação das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, dos gestores, dos professores e das organizações do Movimento Quilombola em nível nacional, estadual e local, levando em consideração o diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais construídos pelas próprias comunidades quilombolas.

Há também que se garantir a inserção da questão quilombola em todos os currículos dos cursos de graduação de forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para seu conhecimento e superação de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombolas no Brasil.

### **5.10.2 Formação continuada de professores: mais alguns aspectos**

A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema. A complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços.

Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio da oferta de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e a distância, que correspondam às principais demandas de formação dos professores. Tais cursos inserirão em seus currículos os temas apontados nestas Diretrizes, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

## **6 Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Quilombola**

As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Nesse sentido, quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012, fundamentada no Parecer CEB/CNE nº 9/2011.

Os municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

Dessa forma, nos termos do regime de colaboração, definido no Artigo 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 (SEPP/PR), Brasília, 2005.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: Revista Espaço e Cultura. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). Geografia: leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: Revista de Estudos Afro-Asiáticos. n. 17, CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: <[http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios\\_negros\\_nas\\_cidades\\_brasileiras.pdf](http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2011.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo, EDUSP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais face às Declarações e Convenções Internacionais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 25-32.

SILVA, Delma Josefa da. Educação quilombola: um direito a ser efetivado. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.

SILVA, Eduardo. As camélias do Leblon. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Givânia Maria da. O processo educativo de Conceição das Crioulas: uma experiência de educação “diferenciada”. Brasília, Ed. UnB, 2011 (relatório de qualificação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais. Petrópolis: Vozes, 1996.

VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinícius Vieira de. Museu do percurso do negro em Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.